

Aprendizaje

Pregrado | UChile

HABLAR, PERSUADIR, APRENDER:

Manual para la comunicación oral en contextos académicos

Soledad Montes y Federico Navarro (editores)
Prólogo de Christopher Thaiss



HABLAR, PERSUADIR, APRENDER:

Manual para la comunicación oral en contextos académicos

Soledad Montes y Federico Navarro (editores)
Prólogo de Christopher Thaiss

Edición al cuidado de Soledad Montes
y Federico Navarro
Diseño: Agencia de Diseño BUENDÍA
Corrección de estilo: Paula González-Álvarez y Gabriela Carrasco

Primera edición, 2019

ISBN: 978-956-19-1156-7
Impreso en Chile en Ograma Impresores

Se agradece el financiamiento otorgado por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501, el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT y el Proyecto FONDECYT de iniciación Nº 11160856 de CONICYT del Ministerio de Educación de Chile, que permitió la elaboración de este libro.

Índice de Contenidos

Prefacio

Leonor Armanet Bernales
Directora Departamento de Pregrado
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Universidad de Chile

Una de las motivaciones que tenemos las profesoras y profesores universitarios cuando construimos una clase o cualquier actividad formativa es intentar motivar y generar aprendizajes significativos en las y los estudiantes. Pero para lograrlo no es suficiente con nuestro conocimiento —y entusiasmo— disciplinar. Ilustraré este punto con la historia verídica de Mónica, una colega de la universidad. Mónica debía generar un nuevo curso relacionado con su disciplina, pero en una carrera en la que nunca le había correspondido ser profesora encargada de curso. En ese escenario, durante el verano invirtió mucha energía y tiempo para planificar las actividades y desarrollar las presentaciones que realizaría, incorporando muchos detalles relevantes que, a su juicio, sus estudiantes deberían manejar. Para lograrlo, utilizó como referencia investigaciones clásicas que daban sustento a lo que trataría en el semestre. Quedó muy satisfecha y motivada con la solidez de su trabajo y con el próximo inicio del curso. Su impresión era que sus estudiantes estarían muy conformes con esa selección de temas y valorarían el conocimiento clásico de la disciplina y las presentaciones que preparó con tanto esmero. La primera clase fue de tipo magistral, con una audiencia bastante masiva. A la salida, diferentes estudiantes se acercaron y le realizaron solo preguntas relacionadas con el programa del curso. En las semanas siguientes, las cosas no ocurrieron como lo había imaginado: se esmeraba en explicar, pero claramente se sentía cada vez más incómoda, ya que sus estudiantes no estaban asistiendo a clases teóricas y cada vez había menos preguntas sobre lo que les presentaba. La asistencia era siempre la misma: estudiantes repitentes, que tenían la obligación de "pasar" el curso, y alrededor de diez estudiantes más, que mostraban indiferencia y letargo. Esta situación la llevó a cuestionar su sistema de clases y decidió conversar con sus estudiantes en medio de las actividades prácticas del curso, para indagar qué estaba pasando.

El manual para la comunicación oral en contextos académicos que presentamos a continuación intenta brindar algunas respuestas posibles a esa indagación. Es la culminación de un proceso de desarrollo de dispositivos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje que ha tenido como foco entregar orientaciones para que docentes y estudiantes dispongan de una guía para desarrollar de mejor forma el proceso formativo, en este caso para lograr capacidades superiores de expresión oral. La necesidad institucional de brindar herramientas informadas e innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje es particularmente urgente en un contexto universitario de masificación de la matrícula y de diversidad del estudiantado, producto, en el caso de la Universidad de Chile, de la implementación de la Política de Equidad e Inclusión.

Para orientar y lograr cambios significativos en los procesos educativos es importante que se conjuguen diversos factores que se ven plasmados en este texto. Por una parte,

el saber experto puesto al servicio de la comunidad, de una forma clara y contextualizada; y por otra, una gestión académica de pregrado comprometida con sus estudiantes, profesores y profesoras, mediante una planificación, organización, coordinación y acompañamiento que incluye la generación de investigación y evidencia, y una visión de futuro que se plasma en la construcción de redes institucionales, estructuras y materiales de apoyo al servicio del aprendizaje de estudiantes en sus diferentes carreras y programas. Los recursos institucionales se orientan, entonces, al desarrollo de dispositivos de diferente naturaleza (presenciales, virtuales, en forma de manuales o sistemas informáticos) que permiten mejorar aspectos clave para cualquier institución de educación superior, como son la admisión y retención de sus estudiantes, particularmente en primer año; su permanencia caracterizada por el éxito académico y una buena calidad de vida estudiantil, y un egreso oportuno y exitoso que represente una positiva inserción en el mundo laboral o académico, todo ello en el marco de calidad y excelencia características de la institución.

En ese sentido, este texto representa un verdadero ejercicio institucional de inclusión, ya que permite a estudiantes y docentes, independientemente del contexto social y de las redes que posean, disponer de una herramienta concreta que permite trasladar al aula el conocimiento disciplinar existente en oralidad. De esta forma, se busca mejorar la capacidad de expresión oral de las y los estudiantes, pero también apoyar al cuerpo docente para fomentar más y mejores aprendizajes. Este desafío fue asumido por un equipo autoral de expertos con amplia trayectoria en la materia, que diseñó un recorrido para estudiantes y otro para docentes.

Ya sea en el marco de un curso formal como por su cuenta, las y los estudiantes podrán aprender a planificar una presentación oral en la universidad, a usar herramientas de apoyo como PowerPoint, a ensayar y presentar de forma efectiva, y a socializar y mejorar sus trabajos finales y tesis de licenciatura (Guía del estudiante). Por su parte, profesoras y profesores podrán incorporar herramientas didácticas tanto para solicitar tareas significativas y epistémicas que fomenten el aprendizaje a través de la comunicación oral como para el desarrollo de rúbricas y pautas que permitan orientar, evaluar y retroalimentar las exposiciones estudiantiles (Guía docente). Asimismo, se recogen investigaciones asociadas a la docencia universitaria y se ofrece una bibliografía actualizada, las cuales permiten hacer afirmaciones situadas y respaldadas. El libro se completa con el prólogo de Christopher Thaiss, experto internacional en la enseñanza de la comunicación a través del currículum, y la introducción de Soledad Montes y Federico Navarro, quienes explican las bases retóricas de la comunicación oral en contextos académicos.

Los principios orientadores de la Universidad de Chile señalan que esta asume, con vocación de excelencia, la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social. Este llamado a una enseñanza que considere a la persona desde una perspectiva integral supone tomar en consideración su multidimensionalidad, la cual incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales, políticos y comunitarios. Es por ello que el Modelo Educativo institucional, aprobado en su versión revisada en 2018, recoge cuatro principios orientadores para el proceso formativo:

Formación integral de personas, la que se transforma en un proceso beneficioso para sus estudiantes y su núcleo social, como para la universidad que las y los recibe, poniendo a la docencia en un lugar central y prioritario entre las actividades universitarias. Así, la formación integral de personas, conforme a los ideales profesionales y ciudadanos, cobra sentido solo en tanto marque una diferencia en cada sala de clases, en cada reformulación de malla curricular, en cada planificación de trabajo docente y en toda actividad extracurricular en que la comunidad universitaria actúe y conviva.

Pertinencia educativa, en cuanto responde a los requerimientos de la nación, con atención a los problemas y necesidades del país.

Equidad e inclusión, entendidas como la posibilidad efectiva de acceso y participación de una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional y personal en un contexto de amplia diversidad. De esta manera, la diversidad, como condición de inclusión, no solo abarca los aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a la pertenencia étnica y cultural, la situación de discapacidad, las identidades de género y diversidad sexual. En este contexto, el o la docente es responsable de

generar un ambiente adecuado para favorecer los aprendizajes, mostrando confianza en sus estudiantes; de velar por la mantención de espacios libres de discriminación, violencia y cualquier tipo de acoso que impida el óptimo desarrollo de las potencialidades del estudiantado, y de permitir la libre expresión de sus identidades.

Calidad educativa, estableciendo los mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, como la autoevaluación institucional y de programas académicos, y la definición de programas concretos de mejoramiento y productividad académica, como parte de las prácticas permanentes de mejora continua, basadas en la reflexión y el aprendizaje institucional, procurando que cada proceso se realice con rigurosidad y espíritu crítico.

En concordancia con lo anterior, la importancia de este manual radica en que conceptualiza la oralidad académica como una práctica flexible y espontánea, con ajustes según la audiencia y la dinámica del intercambio, pero también con preparación, guion, ensayo y revisiones previas. Es un importante aporte para trabajar la defensa de tesis, tesinas y trabajos extensos, así como problemáticas específicas que puedan afectar la titulación oportuna de quienes estudian en la universidad. Además, explora las articulaciones entre escritura y oralidad, como competencias distintas, pero naturalmente interrelacionadas, por ejemplo, en la elaboración de presentaciones orales utilizando PowerPoint o en la producción de guiones escritos para acompañar presentaciones orales.

En un ambiente formativo que estimula el desarrollo de capacidades para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de alta diversidad, que comparte y difunde las buenas prácticas docentes, en una institución cuyo proceso formativo está centrado en las y los estudiantes, este manual valora las perspectivas de diferentes actores de la comunidad académica. De esta manera, no impone una forma unívoca de comunicación experta, sino que incorpora testimonios de académicos, académicas y estudiantes sobre sus experiencias con la comunicación oral en la universidad, un ejemplo válido de la buena práctica de compartir experiencias en una comunidad de aprendizaje. Por otro lado, este manual ofrece a sus lectores y lectoras la posibilidad de relacionar los contenidos expuestos con sus experiencias y conocimientos previos. Con ello, se establece una posición: se valora la visión y trayectoria previa y se "invita" a la conversación. La lectura de este texto nos da la oportunidad de reflexionar sobre nuestra práctica docente y, a quienes estudian en la educación superior, les entrega dispositivos concretos para organizar y mejorar sus trabajos y presentaciones orales, ofreciendo igualdad de oportunidades para elaborar y sustentar sus tareas y aprendizajes, un verdadero aporte a la equidad e inclusión.

En suma, este manual se hace cargo de la necesidad recogida desde los actores del proceso formativo de abordar la comunicación oral académica, un aspecto central en el aula universitaria y en ciertas etapas formativas (titulación o graduación), pero que no se suele enseñar, orientar ni retroalimentar, es decir, un aspecto del currículum oculto. Para cubrir este desafío han surgido diversos programas que buscan mejorar la escritura y defensa de tesis, tesinas o memorias, pero permanece la tarea de aprender a comunicarse académicamente en forma oral en el contexto de cada disciplina. Este manual se hace cargo de este objeto olvidado de enseñanza, promoviendo el aprendizaje estratégico y situado, es decir, que es autorregulado y constante, ya que quien estudia puede monitorear su desempeño a partir de instrucciones claras, además de aprender en forma permanente y de manera autónoma.

Para finalizar, retomaré la historia del comienzo. Luego de conversar con sus estudiantes, Mónica concluyó que había planificado su curso pensando en lo que a ella le gustaba y en cómo había ensañado (e incluso aprendido) por años con estudiantes de otra carrera, sin priorizar los focos de la profesión y la interacción con sus estudiantes y motivaciones. Si ella hubiera tenido a la mano un texto como el que presentamos, seguramente habría organizado sus presentaciones reconociendo los conocimientos y experiencias previas, expectativas, estilos, estrategias y metas de aprendizaje de sus estudiantes y la carrera que cursan. En particular, habría considerado que una conversación, una exposición o una simulación oral pueden ser potentes herramientas de aprendizaje significativo y esto habría servido para transformar la enseñanza universitaria tradicional, por cuanto supone que el foco del proceso es el aprendizaje y no solo la enseñanza; y que, en esa lógica, las y los estudiantes cobran un rol protagónico para seleccionar estrategias metodológicas, didácticas y de evaluación. Todo ello le habría sido útil para focalizar expectativas y organizar su docencia.

Por todo esto es que les animo a explorar este texto en busca de herramientas para enseñar y aprender, aprovechando el potencial epistémico de la comunicación oral.

Prólogo

Hablar para aprender a través del currículum

Christopher Thaiss
University of California, Davis
Traducción de Martín Álvarez

Si alguien nos preguntara si nos gusta conversar, la respuesta probablemente sería: "Por supuesto". Si nos preguntara si nos gusta conversar con nuestras amigas o amigos, posiblemente diríamos: "Claro. ¿A quién no?". En cambio, si la pregunta fuera si nos gusta hablar cuando un profesor o profesora nos lo pide en clases, probablemente responderíamos: "En realidad, no mucho", o, incluso: "¡De ninguna manera!". ¿Cómo se explica esta diferencia?

La respuesta es fácil, ¿cierto? Cuando conversamos con nuestros amigos o amigas, estamos relajados y cómodos. Sabemos sobre qué les gusta hablar y hemos acumulado una suerte de registro de buenas conversaciones, por lo que sabemos qué cosas seguramente les gustarán. Por supuesto, es más complicado si tenemos que hablar sobre temas delicados, especialmente cuando sentimos que deberíamos hacerles una crítica por algo. En ese caso, puede que nos enredemos en nuestras propias palabras o que incluso evitemos el tema por completo. Sin embargo, aun en esos casos, sabemos lo suficiente sobre nuestras amistades como para encontrar las palabras para plantear lo que queremos de forma indirecta, sin herir susceptibilidades. O, al menos, tenemos la esperanza de poder hacerlo.

Los contextos educativos son diferentes. Cuando son docentes quienes nos lo piden, hablar suele ser una situación muy tensa, como caminar por un campo minado. Tememos que piensen que nuestra respuesta es tonta o, peor aún, que los demás estudiantes piensen que somos necios, torpes, irrespetuosos... o todas las anteriores. Aun sabiendo la respuesta correcta, los demás podrían pensar que somos unos presumidos, que intentamos hacer que ellos se vean como tontos.

Por otro lado, seguramente puedan recordar ocasiones en las que hablar frente a un docente, profesora u otros estudiantes no fue tan difícil; quizá incluso fue algo que disfrutaron. Intenten recordar esas ocasiones. ¿Qué fue lo que las hizo más fáciles o hasta divertidas? ¿De qué manera esa conversación entretenida contribuyó a su aprendizaje o, quizá, a desarrollar su confianza como comunicadoras y comunicadores?

De hecho, si se considera el aprendizaje de forma más amplia, resulta evidente lo importante que es la conversación para aprender. Recuerden algo que hayan intentado aprender recientemente, en un contexto educativo o fuera de él: ¿conversaron con otra persona acerca de ello? ¿Hicieron preguntas? ¿Expresaron su interés y entusiasmo por este tema nuevo a otra persona o grupo? Piensen en cuánto han aprendido gracias a escuchar a otras personas y, después, cuánto han aprendido gracias a compartir sus propias opiniones y puntos de vista. Nuestra capacidad de hacer preguntas y de pedir que respondan a lo que tenemos

que decir sobre un tema es fundamental para nuestro aprendizaje, especialmente si estamos conversando con una persona que sabe más del tema. Aprendemos gracias a este dar y recibir propio de las conversaciones, que ocurren tanto cara a cara como a través de redes sociales.

Hasta el simple acto de tratar de formular una buena pregunta nos ayuda a aprender. ¿Cuántas veces hemos hecho una pregunta solo para recibir una mirada confundida y el pedido de que expliquemos lo que queremos preguntar? Para reformular la pregunta, se debe reflexionar sobre lo que necesitamos saber y sobre la información que necesitamos darle a la otra persona para conseguir una buena respuesta. Este proceso de reflexión nos obliga a prestar mayor atención y quizá buscar más información (gracias a lo cual aprendemos más) no solo sobre el tema, sino también sobre cómo comunicarlo.

Cuando uso la expresión "hablar a través del currículum", mi intención es que se imaginen las diversas formas en las que pueden usar el habla y su contraparte, la escucha, para aprender más y mejor en la sala de clases sobre cualquier tema, en cualquier nivel. Piensen en las niñas y niños de educación primaria que conversan entre sí sobre las pequeñas plantas que intentan hacer crecer en algodones a medida que las ven desarrollarse diariamente. O en los equipos de debate en los que adolescentes presentan sus argumentos para defender sus puntos de vista en clases de Historia o Educación Cívica. Piensen en las niñas y los niños de diez años que trabajan en grupos de tres o cuatro para crear obras de teatro para su clase de Lengua y Literatura. O en un grupo de estudiantes universitarios que trabajan juntos en un laboratorio o que realizan trabajo de campo para un simposio de investigación. En cada una de estas situaciones, cada persona tiene el desafío de hacer aportes a la discusión o al proyecto creativo a través del lenguaje. Todos escuchan y aprenden del resto. Es más: a través de las interacciones orales, cada estudiante aprende no solo sobre el tema que está estudiando, sino también sobre cómo articular el lenguaje de forma persuasiva e interesante para el grupo y para sus docentes.

Además, todas las situaciones descritas plantean la oportunidad de que otros modos lingüísticos comunes (la lectura y la escritura) sean parte integral del trabajo:

- Además de hablar y escuchar, las niñas y niños de diez años que planifican la obra de teatro deben escribirla y leerla;
- el debate del grupo de adolescentes no está constituido únicamente por sus expresiones orales, sino también por sus apuntes y discursos escritos que se vuelven parte de un texto común al que todos pueden referirse;
- cuando las niñas y niños conversan sobre sus plantas, también miden su crecimiento, toman apuntes por escrito, dibujan, toman fotos o escriben pequeñas descripciones diarias de las plantas que después pueden presentar a su curso;
- por su parte, un grupo de estudiantes universitarios diseñarán un póster con palabras, gráficos y/o fotos de sus investigaciones o quizá una infografía digital para su simposio, y se prepararán para para hablar cuando sus evaluadores u otros visitantes se acerquen.

Como se puede ver en los ejemplos, en el proceso de aprendizaje entran en juego múltiples modos lingüísticos.

Además, si se imaginan a las y los estudiantes en estas situaciones de aprendizaje, se darán cuenta de que el espacio de aprendizaje fomenta el movimiento. El centro de atención se desplaza a medida que se habla y se demuestra lo que se ha aprendido en el diálogo. Este modelo de aprendizaje es cinético, ya que se usa el cuerpo: se gesticula con las manos, se expresa con la cara y se gira y mueve el cuerpo cuando se cambia el foco. Se trata también de una actividad colaborativa, en tanto se forman y modifican pequeños grupos y las conversaciones aportan al análisis y esfuerzo por entender de cada persona.

¿Y dónde está la profesora o el profesor en este espacio adaptativo y de focos múltiples?

Me gustaría decir: "¡En todos lados al mismo tiempo!". Pero lo que realmente quiero decir es que la profesora o el profesor —la figura de autoridad oficial— intenta ser consciente del aprendizaje colaborativo que sucede en todos los rincones del espacio. De este modo, posiblemente se mueva de un grupo a otro con el objetivo de escuchar sus conversaciones, asegurarse de que todas y todos tengan la oportunidad de participar y, a veces,

plantear una pregunta o una perspectiva que no hayan mencionado. Pero, sobre todo, quien ocupa el rol docente observa y escucha, y se interesa por cómo evoluciona el aprendizaje en los grupos. También garantiza que todo esté orientado al aprendizaje y al respeto mutuo, así como que las actividades de hablar, escuchar, escribir y leer contribuyan a esos objetivos. Se trata de una responsabilidad desafiante, que se debe ejercer con pocos recursos, pero movilizadora y estimulante para quien es testigo del proceso de aprendizaje.

Estas formas de usar las modalidades lingüísticas para aprender y comunicarse son completamente diferentes al estereotipo del grupo de estudiantes sentado en filas, en silencio, mientras habla una experta o experto. En ese tipo de entornos prototípicos, el rol estudiantil es escuchar y, quizá, tomar apuntes como forma de registrar las palabras de quien expone. Probablemente, en algún momento se les pidan “pruebas” de su “comprensión” para evaluar su capacidad para volver a decir o escribir lo que escucharon de la voz experta. Lo más probable es que no se les pida escribir sobre lo que aprendieron ni proponer nuevas ideas; es posible que tampoco tengan la oportunidad de recibir algún tipo de retroalimentación a sus ideas por parte de la profesora o profesor. En ese tipo de situaciones prototípicas, es posible que incluso se les castigue por hablar, ya que se considera algo “disruptivo” en contextos en los que se exige silencio.

En el mejor de los casos, estos contextos prototípicos aprovechan apenas una pequeña parte del poder de aprendizaje del cerebro. En el peor de los casos, inculcan conductas de obediencia silenciosa, según las cuales solo unos pocos —o quizá solo una persona— tiene el privilegio de hablar y el poder de determinar lo que es verdadero e importante.

Al decir “prototípicos” no quiero decir “tradicionales”, como si la idea del aprendizaje activo y multimodal fuera algo nuevo o radical y como si sentarse en filas mientras una persona habla fuera la única forma en la que siempre se hubiera aprendido. De ninguna manera. Siempre se ha aprendido en una amplia variedad de formas, entre las cuales apenas un pequeño número incluye a una sola persona que habla a un grupo más o menos grande de oyentes, como es el caso de los sermones eclesiásticos, discursos políticos y cátedras universitarias. Por el contrario, la mayor parte del aprendizaje siempre se ha desarrollado en situaciones interactivas, formales o informales, planificadas o espontáneas:

- madres y padres que enseñan a niños y niñas en casa, en el campo o en un taller;
- niñas y niños que se enseñan mutuamente juegos y habilidades;
- personas adultas que, en grupo, planifican eventos, preparan comida o una muestra, o resuelven desacuerdos personales;
- niñas, niños y personas adultas que conversan y reflexionan colectivamente para planificar, jugar o hacer cosas nuevas;
- niñas y niños que se desarrollan como hablantes en conversaciones con sus padres, hermanas o amigos;
- estudiantes que participan en grupos de estudio con sus pares;
- estudiantes que aprenden con tutores o tutoras;
- maestras y maestros artesanos de todo tipo que enseñan y trabajan con sus aprendices;
- aprendizaje activo en laboratorios, jardines o canchas;
- personas que, en reuniones sociales, expresan sus puntos de vista, a veces discutiendo, e intentan usar el sutil poder de las palabras para superar la rabia y llegar a consensos aceptables para todos.

Solo consideren cuánto de lo que hablan a diario es parte de su búsqueda de aprendizaje. Por ejemplo, las preguntas siempre son parte de esta búsqueda diaria, al igual que los intentos (nuestros o de otros) por responder esas preguntas. Piensen, además, en cuánto del placer de la vida proviene de nuestra capacidad de compartir nuestro aprendizaje con otros: un nuevo hallazgo, un objeto que pensamos que habíamos perdido y encontramos, un hecho asombroso sobre el que aprendimos leyendo, haciendo experimentos o conversando con otros. Piensen en la emoción de una niña que logra algo por primera vez y corre a compartir su alegría con su mamá o papá. ¿Qué tan diferente es esa alegría de la que siente un adulto que comparte buenas noticias y nuevas ideas con algún ser querido o amigo? Por otro lado, ¿han pensado en nuestra profunda necesidad de aprender a lidiar con la pena o el dolor compartiendo nuestro miedo y tristeza con una amiga o amigo que nos pueda ayudar a atravesar nuestra crisis?

La pregunta entonces es por qué la mayor parte de la educación convencional (particularmente en las universidades) sigue desarrollándose en aulas grandes y restrictivas dispuestas en forma de teatro, donde domina la voz de una sola persona. Esto es particularmente llamativo en la actualidad, cuando nuestros impresionantes celulares y computadores no solo nos dan acceso a videos, bases de datos y charlas de cualquier lugar al que queramos echar un vistazo, sino que también nos permiten hablar, escribir, leer, escuchar y observar a otras personas que están tan interesadas como nosotros en nuestros tópicos favoritos. Sí, hay lugar para la clase magistral prototípica en el diverso mundo de las formas de comunicar y aprender, pero ya no hay motivo para pensar que la cátedra de una sola persona es la estructura básica o "por defecto" de la educación en cualquiera de sus niveles. Hace más de quinientos años, cuando eran pocas las personas que sabían leer o tenían acceso a libros, existían buenos motivos para que grupos de aspirantes a aprendiz se sentaran a los pies de una persona sabia que compartiera su conocimiento extraído de fuentes a las que solo ella podía acceder. Sin embargo, con la llegada de la imprenta y, más tarde, de la comunicación electrónica masiva durante los últimos dos siglos, ha decaído y prácticamente desaparecido la necesidad de estas grandes clases dictadas por una sola persona.

No obstante, aún se les exige a las y los estudiantes de todo el mundo que se sienten en silencio en auditorios mientras expone la persona supuestamente "sabia" (a pesar de que esa persona pudiera tener poco talento para la oratoria). Resulta incluso más desconcertante el hecho de que el llamado "aprendizaje" en dichos contextos no se evalúa de las formas en las que normalmente juzgamos la competencia, talento o habilidad de una persona, sino que se las evalúa haciendo que cada estudiante, de forma individual y una o dos veces por semestre, intente responder preguntas que la persona "sabia" ha dispuesto por escrito. Es más: cuando se trata de las llamadas pruebas "de opción múltiple", las únicas respuestas posibles son "opciones" seleccionadas por el equipo docente. Además, estas pruebas se realizan de forma silenciosa y no se pide o permite ningún tipo de interacción con otras personas o con el entorno. ¿De qué manera esto podría ser una forma válida de demostrar aprendizajes? A diferencia de los medios de evaluación auténtica, que piden a las y los aprendices que intenten aplicar sus conocimientos en situaciones de la vida real, ese tipo de evaluaciones prioriza la memorización de lo que se ha dicho en clases o de las lecturas asignadas. Ciertamente, este régimen de evaluación no fomenta el desarrollo de las habilidades orales. De hecho, penaliza que se hable, ¡especialmente durante las evaluaciones! Una vez más, el mecanismo de evaluación refuerza el predominio de una única oradora u orador como figura central, en tanto exige un acuerdo absoluto con el punto de vista de la o el docente/hablante y con sus elecciones acerca de lo que es importante memorizar.

Si el objetivo de la educación es, en realidad, reforzar la autoridad y evitar que las y los estudiantes desarrollen su propia agencia, tanto las clases magistrales como las evaluaciones prototípicas están perfectamente diseñadas para ello. Sin embargo, si, como proclaman muchas escuelas y universidades, su misión es formar estudiantes que sean capaces de pensar, liderar, crear, comunicar y superar problemas, entonces la educación debería desarrollar el abanico completo de herramientas de aprendizaje de los seres humanos y las evaluaciones deberían estar diseñadas para visualizar de qué forma y qué tan bien las y los estudiantes pueden usar todas esas herramientas.

Ahora bien, las escuelas y quienes diseñan las evaluaciones defienden este modelo de clases y evaluaciones prototípicas con argumentos económicos. Sin duda, se generan grandes ganancias si abarrotamos auditorios con cientos de estudiantes para que escuchen clases y tengan evaluaciones dos veces por semestre con pruebas de selección múltiple revisadas de forma automatizada. Mientras más estudiantes quepan en el aula y menos tiempo se necesite para las evaluaciones, mayores serán las ganancias y menores los costos por estudiante en términos de mantenimiento de edificios y remuneraciones para docentes. Esta relación costo-beneficio puede llegar a ser aún más impresionante si los mismos cursos numerosos se ofrecen en línea, especialmente si quienes los cursan deben costear sus propios equipos con acceso a Internet.

Los defensores de este estereotipo de clase dirán que las ganancias de los cursos masivos con clases magistrales permiten costear los cursos más pequeños, los laboratorios y las tutorías individuales que efectivamente están diseñadas para entregar esas experiencias auténticas que ayudan a desarrollar las habilidades y talentos de las y los estudiantes. Afirmarán que las clases magistrales permiten costear evaluaciones más auténticas que efectivamente miden el aprendizaje, pero que requieren de una participación más dedicada de parte del cuerpo docente (y, por ello, son costosas). Los defensores del estereotipo no intentan convencer de que la enseñanza en grandes clases sea tan eficaz como la enseñanza interactiva en grupos más pequeños. Al igual que los investigadores educacionales, saben que las cátedras masivas no son efectivas como estructura de aprendizaje

para la mayor parte del estudiantado. Sin embargo, esta forma de enseñanza se mantiene debido a las ganancias y los menores costos que representa para las instituciones.

Entonces, si el estereotipo es un fracaso educativo, ¿qué es lo que sí funciona para facilitar el aprendizaje en instituciones educativas? La investigación en educación concluye que el aprendizaje ocurre en el tipo de prácticas multimodales y colaborativas que se describieron más arriba.

Por ejemplo, en Estados Unidos, mi país natal, la *Association of American Colleges and Universities* (AAC&U) promueve lo que llama "prácticas de alto impacto" (en inglés, HIP) en la universidad, que se ha demostrado que potencian un aprendizaje más profundo y más rico en términos lingüísticos (https://www.aacu.org/leap/hips). Las prácticas de alto impacto incluyen:

- seminarios pequeños, especialmente para estudiantes de primer año;
- experiencias intelectuales compartidas;
- comunidades de aprendizaje;
- cursos de "escritura (y oralidad) intensiva";
- tareas y proyectos colaborativos;
- investigación en pregrado;
- aprendizaje global/en la diversidad;
- aprendizaje en servicio y aprendizaje en la comunidad;
- pasantías;
- cursos y proyectos de titulación.

Todas estas prácticas comparten un interés por lo que los grupos de estudiantes aprenden entre sus miembros y con sus docentes, y por el uso de diferentes modos lingüísticos, tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Es importante señalar, además, que ninguna de estas prácticas limita al estudiantado al rol pasivo de escuchar a un hablante único. Es más: cada una de ellas promueve intercambios significativos con otros, no solo con docentes y entre estudiantes, sino también con miembros de comunidades más amplias. Hablar, junto con escribir, leer, escuchar y visualizar, son los medios necesarios para que estos proyectos tengan éxito.

Sin embargo, ¿qué pasa con las y los pobres estudiantes atrapados en los cursos de cátedras prototípicas? ¿Adoptar la perspectiva de "hablar a través del currículum" significa que ese tipo de cursos deben desaparecer o existe espacio en ellos para actividades que efectivamente utilicen en mayor medida las capacidades de aprendizaje del cerebro?

Para que realmente sirvan como entornos de aprendizaje, los cursos organizados en forma de grandes clases magistrales, así como los cursos pequeños que aún se imparten como si fueran cátedras (que, desgraciadamente, aún son muchos), deben ser transformados. Lo bueno es que hay muchos buenos modelos disponibles que pueden usar las y los docentes, como los que se presentan en los capítulos de este libro. Por otro lado, si te han tocado cursos "silenciosos", hay muchas cosas que pueden hacer tú y el resto de tus compañeras y compañeros para que se conviertan en experiencias que aprovechen todas sus capacidades.

En cuanto a las profesoras y profesores, algunas de las mejores ideas al respecto aparecen en la literatura sobre "aprendizaje activo". Un buen lugar para visitar es el sitio web de la red *Professional and Organizational Development* (POD) (http://podnetwork.org), en el que se pueden encontrar muchos recursos de fácil acceso. Desde su fundación en 1976, uno de los objetivos principales de esta red ha sido transformar la educación superior alejándola del estereotipo de la clase magistral. Entre otras, algunas de las prácticas claves para ello son las siguientes:

- destinar tiempo de la clase para que las y los estudiantes comenten de a dos o tres las preguntas que surjan a partir de las lecturas asignadas o del tema de la clase;
- usar la última parte de la clase para que las y los estudiantes escriban comentarios y preguntas, algunas de las cuales serán respondidas por el equipo docente u otros estudiantes;
- crear "sitios de discusión" en Internet, en los cuales las y los estudiantes puedan aportar sus preguntas, respuestas y puntos de vista sobre diferentes temáticas relacionadas con los cursos;

- dedicar algunas clases del curso para que grupos de estudiantes realicen presentaciones cortas;
- proponer actividades de escritura cortas y analíticas para reemplazar al menos algunas de las pruebas de selección múltiple del curso;
- asignar proyectos en equipo que las y los estudiantes lleven a cabo fuera de la clase, pero usando tiempo de la clase para tratar algunos aspectos de su desarrollo.

Las profesoras y profesores más ambiciosos participan del rediseño de cursos que incorporan la idea de "invertir la sala de clases" (por ejemplo, la *Flipped Learning Global Initiative,* http://flglobal.org). Como sugiere la expresión, este enfoque transforma radicalmente la relación estereotípica entre el tiempo en sala (escuchar una clase magistral) y el tiempo fuera de la sala dedicado al curso (leer para la siguiente clase, estudiar para una prueba, escribir un texto, trabajar en un laboratorio, entre otras).

En una sala de clases invertida, el tiempo en sala se usa para trabajar en aquello para lo que realmente es necesario que la gente se reúna en el mismo lugar y al mismo tiempo, como trabajar grupalmente en proyectos, discutir de forma guiada sobre la información y las ideas a partir de las lecturas u otras fuentes, hacer preguntas y respuestas con la orientación docente, etc. Por su parte, el tiempo fuera de la sala se usa a menudo para ver videos de lo que habría sido una exposición en clases, para realizar pruebas en línea sobre información previamente estudiada o para leer la bibliografía asignada.

Con todo, lo fundamental es lo siguiente: tanto si se "invierte" por completo el modelo prototípico de clase magistral como si se usan algunas de las muchas ideas para convertir la clase en una instancia más interactiva y rica en lectura y escritura, las y los docentes de todas las áreas tienen muchas opciones para ayudar a que sus estudiantes usen más su capacidad para aprender y para desarrollar sus habilidades de expresión a través de la lengua, tanto oral como escrita. Los capítulos de este libro serán un material valioso en el camino a la realización de estas metas para la enseñanza.

En cuanto a las y los estudiantes que participan actualmente de clases magistrales prototípicas, no permitan que las limitaciones del curso inhiban su aprendizaje. Si aceptan que lo que pueden aprender en ese tipo de cursos con evaluaciones de selección múltiple es apenas una pequeña fracción de lo que son capaces de adquirir, entonces siempre encontrarán formas de enriquecer su conocimiento y se desafiarán ustedes y al resto (incluyendo a sus docentes) a llevar su aprendizaje más allá. Existe un gran número de estudiantes que se sienten bien asistiendo esporádicamente a clases, aprobando sus cursos con un poco de suerte y luego olvidando con alegría lo que supuestamente "aprendieron" en el curso. Sin embargo, incluso quienes asisten religiosamente a cada clase, estudian esforzadamente para las pruebas y aprueban con notas altas están apenas arañando la superficie de su aprendizaje. Muy probablemente hayan recibido un conocimiento superficial de las nociones convencionales del área temática del curso, filtrado por el punto de vista de la profesora o el profesor.

Para comenzar a aprender el contenido disciplinar propio de cada área, deben aprovechar cada oportunidad que tengan para cuestionar los puntos de vista que hayan aprendido y para imaginar otras estrategias válidas para organizar la información en forma de explicaciones y teorías. Deben, además, pensar siempre en cómo se podría aplicar lo que aprenden en el aula a situaciones de la vida real. Por supuesto, leer más ayudará a expandir sus conocimientos, pero tan valioso como eso es conversar con otros, tales como compañeros o compañeras de curso o estudiantes de niveles más avanzados. En estas conversaciones, deben proponerse imaginar formas diferentes de pensar sobre los temas, así como formas de aplicar esos conocimientos en contextos prácticos.

Otra estrategia para aprender más consiste en escribir sobre el curso: no solo tomar apuntes durante las clases, sino dedicar un tiempo después de ellas para revisar los apuntes y pensar en preguntas sobre lo aprendido. Usen estas preguntas para orientar lecturas adicionales y para ayudar a enfocar su atención en las próximas clases. Si se permiten preguntas durante la clase, prepárense para plantear las suyas. Mejor aún, usen los horarios de atención que pudiera haber establecido su profesora o profesor para seguir la conversación (es impresionante la baja cantidad de estudiantes que aprovechan este tipo de oportunidades).

Si, por el contrario, sus profesoras o profesores no dan espacio para preguntas, no dejen que eso les genere desazón. Aún recuerdo la frustración que, muchos años atrás, sentíamos otro estudiante y yo en relación con un eminente profesor que, por un lado, no ofrecía ningún horario de atención para consultas y, por el otro, huía del aula apenas terminaba la clase para evitar a sus estudiantes. Un día, mi compañero y yo nos quedamos fuera de la sala durante toda la clase y, cuando al terminar el profesor se apresuró a salir del aula, le bloqueamos el

paso, nos presentamos y, cortésmente, solicitamos unos minutos para conversar sobre el curso. El profesor aceptó, nos invitó a su oficina y tuvimos una conversación sumamente enriquecedora sobre poesía inglesa en el Romanticismo. Lo más importante es que este incidente me convenció del valor de la iniciativa estudiantil en la búsqueda de oportunidades para hablar con sus pares y docentes sobre los cursos. Y, más importante aún, el incidente me dio la convicción de que es una responsabilidad esencial de todo profesor fomentar y dar tiempo para hablar a través del currículum. En mis más de cuarenta años enseñando en la universidad, siempre he vivido con esa convicción y sigo recibiendo como recompensa el aprendizaje y el compromiso que se produce tanto en las y los estudiantes como en sus profesoras y profesores.

Introducción

Hablar, dialogar y persuadir: retórica de la comunicación oral en contextos académicos

Soledad Montes
Universidad de Chile
Federico Navarro
Universidad de O´Higgins

1. La comunicación oral como práctica social: continuidades y discontinuidades

Comunicarse de manera oral es una actividad con cerca de 200 mil años de antigüedad y que está vinculada a la propia existencia de los seres humanos modernos (Olarrea, 2005; Tomasello, 2007). Desde un punto de vista filogenético (es decir, relativo al desarrollo evolutivo de la especie), la comunicación oral es la forma bajo la cual aparece por primera vez el lenguaje humano, permitiendo con ello el intercambio comunicativo, el desarrollo de herramientas y de la propia cultura. Pero también el lenguaje hablado es el primero en la ontogénesis del lenguaje; es decir, en el desarrollo del niño o niña, la oralidad es el primer encuentro con la palabra, pues, como sabemos, la escritura es una tencología bastante posterior presente en solo algunas lenguas naturales. Dado su carácter inaugural, la comunicación oral está fuertemente arraigada en las diferentes esferas de la actividad social; la utilizamos para establecer vínculos con otros, para debatir puntos de vista en situaciones cotidianas, pero también para intercambiar conocimiento especializado en el mundo académico o profesional.

Los usos de la comunicación oral son muy diversos y han obedecido a diferentes propósitos sociales en distintos contextos histórico-culturales. En la cultura homérica griega, que dio lugar a *la Odisea* y *la Ilíada*, la recitación de narraciones memorizadas cumplía el rol de transmitir conocimientos y valores (Gee, 2004). Más adelante, en la antigüedad clásica, la oralidad tenía un rol fundamental para regular la actividad cívica de la polis a través de los discursos públicos que permitían movilizar ideas e influir en las decisiones políticas. Estos discursos orales se utilizaban principalmente para persuadir a otros respecto de las leyes, justificar acusaciones o unificar creencias o valores (Bazerman, 2015). Por su parte, en América, los pueblos originarios se basan en una fuerte tradición oral. Para el pueblo mapuche, la oralidad es el medio a través del cual se mantiene la memoria de los antepasados. El escritor y poeta mapuche Elicura Chihuailaf (1999) destaca el rol de los mayores, quienes a través de la palabra oral transmiten costumbres, tradiciones, modos de organización y otros aspectos de la cultura. Hoy en día la comunicación oral cumple varias de estas funciones político-sociales —tanto cívicas como de preservación de la memoria y de transmisión de conocimiento—, pero también otras nuevas que han emergido en la medida en que se desarrollan y cambian las condiciones históricas y culturales de nuestras sociedades.

Una de las características propias de la comunicación oral es que tanto el que produce el discurso como la interlocutora, interlocutor o audiencia a quien se dirige confluyen en un mismo espacio y tiempo. Esta es una de las diferencias que podemos encontrar entre el lenguaje escrito y el oral; en efecto, en el segundo hay un menor grado de distancia con el contexto y, por lo tanto, menor dependencia del lenguaje para construir significados (Martin & Rose, 2007). De esta forma, es probable que el mundo de las cosas que es representado en el lenguaje esté presente en el momento de la comunicación para ser aludido o apuntado directamente. Esto, junto con los aportes de los significados transmitidos de forma no verbal, permite construir más fácilmente una interpretación de lo que está siendo dicho. Además, al ocurrir en la copresencialidad del hablante y su audiencia, la comunicación oral permite la retroalimentación directa; la audiencia tiene la posibilidad de hacer preguntas, pedir aclaraciones y abrir el diálogo y la discusión, a veces explícitamente, otras veces con gestos y reacciones no verbales. Así, la comunicación oral no solo supone la coordinación de elementos verbales y no verbales, sino la interacción directa en un diálogo y retroalimentación permanente entre hablante y audiencia.

La copresencialidad de los que participan en un acto de comunicación oral abre la posibilidad del diálogo, la reacción inmediata y el debate. Para Platón, esta posibilidad es una ventaja del discurso oral frente al texto escrito, el que parece a primera vista más estático, cerrado o acabado. Platón consideraba que el conocimiento surge en el diálogo cara a cara cuando podemos preguntar: "¿qué quisiste decir?". Esto fuerza a las y los hablantes a volver a decir de otra forma lo que quieren significar (Gee, 2008). La presencia de interlocutoras e interlocutores que están dispuestos a apelar, cuestionar y pedir aclaraciones hace que la comunicación oral sea tan rica como desafiante para diversas actividades sociales. Hasta el día de hoy, los debates o discursos políticos, entre otras actividades cívicas, aprovechan el potencial dialógico de la comunicación oral. Lo mismo ocurre en los contextos académicos, donde la conversación o discusión sobre las diferentes materias es parte fundamental del aprendizaje.

Otra de las características definitorias de la comunicación oral es que su producción es inmediata, de manera que el discurso se va construyendo a medida que se pronuncia. Esto difiere radicalmente de las formas de comunicación escritas, para las que contamos con tiempo de planificación y revisión. En efecto, al escribir, tenemos tiempo para construir ideas en un todo de mayor complejidad, coherencia e integración (Chafe, 1982 en Gee, 2004). En los intercambios orales, en cambio, no es posible volver atrás y "borrar" lo que hemos dicho (aunque sí reformularlo). De ahí que sea especialmente desafiante referirse oralmente a temas complejos y abstractos en el contexto académico. Comunicarse a través de la oralidad exige construir ideas coherentes, pero también controlar los gestos, la entonación y volumen de los sonidos que se emiten. Esto obliga a quienes realizan presentaciones orales a ensayar y desplegar estrategias para manejar estos diferentes recursos (verbales y no verbales) de manera orquestada.

El desarrollo de las tecnologías ha impactado en el alcance de las diferentes formas de comunicación. El televisor como tecnología de uso generalizado en los hogares comenzó a instalarse de a poco en el siglo XX en diferentes países del mundo. En Chile, el mundial de fútbol de 1962 agilizó la masificación de la televisión universitaria, y ya para el gobierno de Eduardo Frei Montalva se contaba con programas orientados a la entretención, pero también otros de carácter político-social (Memoria chilena, 2018). El televisor posibilitó la comunicación a distancia, mediada por la palabra oral: miles de discursos, entrevistas y noticias pudieron llegar a los oídos y vista de amplias audiencias. A diferencia de la radio, la televisión construyó televidentes: audiencias que podían no solo escuchar, sino también ver a otra persona transmitiendo mensajes a través de las palabras y el cuerpo. Con esto, fueron posibles nuevos géneros orales, como los programas de noticias, en los que no hay copresencialidad como en otras interacciones que ocurren cara a cara. La dimensión política de la comunicación oral se realiza, entonces, a través de la emisión —diferida respecto del momento de la enunciación— de programas de discusión, noticieros y otros géneros orales de divulgación.

En el siglo XXI, el surgimiento de la web 2.0 amplió nuevamente el alcance de la comunicación oral, multiplicando la cantidad de oradores posibles, permitiendo a miles de personas participar de la interacción social a distancia no solo como audiencias, sino como comunicadores y comunicadoras orales. Por ejemplo, los canales de YouTube permiten a un extenso sector de la población generar videos tutoriales, grabar charlas, entre otros, para compartirlos con un público masivo. Asimismo, en 1984 se realizó la primera conferencia TED y en 2006

fueron liberadas de manera abierta y online las primeras TEDtalks (TED, 2018). Estas charlas concisas ponen en contacto a un público diverso que funciona como audiencia a distancia y que, a través de la modalidad de la presentación oral breve o *pitch*, puede encontrarse con miradas expertas. La proliferación de las presentaciones orales como medio de divulgación para la innovación o el marketing en una sociedad del conocimiento neoliberal ha llevado a que las presentaciones orales sean tomadas como objeto de análisis y que se generen guías para el "buen presentador", sobre todo del mundo de los negocios y el *coaching* (ver Doumont, 2009; Duarte, 2012; entre otros). Finalmente, el acceso a presentaciones orales de diverso tipo en formato de video permite romper el principio de la fugacidad del habla, entendida en su naturaleza como transitoria e irrecuperable, aspecto que la diferenciaba fuertemente de la escritura.

En sentido inverso, la oralidad ha modificado muchas de las características tradicionales de la escritura, que ahora puede ser inmediata. Gracias a herramientas tecnológicas como Twitter, WhatsApp y otros dispositivos de mensajería instantánea, hemos podido ver formas del lenguaje escrito que imitan a algunas de las convenciones del lenguaje oral. La escritura en este tipo de redes sociales adopta formas gráficas para representar algunos de los elementos de la oralidad, como el uso de mayúsculas para expresar el alza en el volumen de la voz o la omisión de "s" final para representar la típica aspiración de la "s" en el español chileno oral, entre otros. Asimismo, la escritura comienza a formar parte de interacciones de respuesta inmediata, en que las lectoras y lectores pueden, retroalimentar de manera instantánea a quien escribe el mensaje, por ejemplo, si algo no se entiende. La forma dialógica típicamente atribuida a la comunicación oral es, entonces, parte de formas escritas de interacción. Esta dinámica ya existía en la elaboración de cartas, pero ahora resulta más fluida y rápida. Así, la oralidad y la escritura se interrelacionan de maneras dinámicas; se acercan y se alejan, se influyen mutuamente o complementan.

No solo han cambiado los soportes o herramientas a través de las cuales la comunicación oral se manifiesta: también se han multiplicado y complejizado las maneras de comunicar. La comunicación oral es parte de las interacciones sociales familiares, de las prácticas laborales y también de los campos de actividad académica. La masificación de la escolarización y la especialización del conocimiento han impactado tanto en el lenguaje escrito como en la comunicación oral. El progresivo desarrollo del conocimiento científico, así como la institucionalización de campos disciplinares específicos —estudios culturales, teoría crítica, ingeniería robótica, entre otros— impacta tanto en las prácticas de escritura como en la comunicación oral. Los lenguajes, convenciones y estilos de las prácticas de comunicación oral varían según el contexto disciplinar. Así, no es lo mismo defender un examen en derecho o presentar una ponencia en el campo de la biología. La especificidad de cada contexto debe ser motivo de reflexión para quienes usan la palabra oral en campos situados de actividad, y algunas herramientas retóricas pueden colaborar con esta reflexión.

La comunicación oral tiene en la actualidad un rol fundamental en la construcción y difusión del conocimiento científico, rol que ha sido con frecuencia subestimado. Pese a que gran parte del conocimiento especializado se transmite y produce a través de medios escritos, la comunicación oral es parte esencial de la actividad investigativa y resulta clave en el establecimiento de redes y comunidades en diferentes campos disciplinares. En efecto, investigadoras e investigadores —noveles o con experiencia— típicamente comparten los hallazgos de sus estudios en congresos o seminarios, donde pueden encontrarse con sus pares para contrastar puntos de vista, obtener sugerencias o simplemente establecer vínculos académicos. Esta clase de encuentros es una oportunidad para que aquellos con menos experiencia se familiaricen con las formas de pensar y comunicar en sus disciplinas, en gran medida, a través del habla. De hecho, gran parte de la comunicación académica ocurre a través de la oralidad —no de la escritura— bajo la forma de seminarios, cursos, conferencias y otros (Mauranen, 2001 en Rowley-Jolivet & Carter Thomas, 2005). Así, el intercambio oral permite que el conocimiento académico sea socializado y construido en red, de manera colaborativa y no individual.

De manera similar, en el contexto universitario, la oralidad es un medio para expresar dudas o desacuerdos y para negociar puntos de vista con pares o docentes. Sin embargo, muchas veces el uso de la oralidad en contextos académicos se entiende como un simple medio, una herramienta que refleja el pensamiento sin modificarlo. Esta idea muy extendida del lenguaje como transcripción exacta del pensamiento contradice los hallazgos de la

literatura especializada (Halliday, 1973; Thaiss, 1984; Thaiss, Moloney & Chazon-Bauer, 2016; Vigostsky, 1962). Con frecuencia, cuando las y los estudiantes conversan respecto de sus proyectos de investigación, estos parecen aclararse, o bien, cuando discuten en el aula universitaria modifican, a partir de la conversación, la manera de percibir un fenómeno por el solo hecho de exponer sus razonamientos. El lenguaje oral no es solamente una herramienta para comunicar el conocimiento especializado en la universidad, sino también para modificar, robustecer o tensionar el propio conocimiento. Es, en este sentido, una herramienta para aprender.

En consideración del potencial de la comunicación para el aprendizaje es que se han instalado iniciativas para favorecer su desarrollo en diferentes etapas del currículum. Así, tutorías de pares, cursos de escritura y otras formas institucionalizadas para el desarrollo de la escritura y la oralidad académicas han tenido lugar en el contexto universitario en el mundo y en Latinoamérica (Thaiss et al., 2012). Aunque estas iniciativas han puesto énfasis en la escritura más que en la oralidad, también ha sido reconocido el rol de esta última para el aprendizaje y la participación en entornos académicos (Craig, 2013; Thaiss et al., 2012). La discusión, el debate o el trabajo colaborativo en pequeños grupos constituyen oportunidades para que las y los estudiantes puedan percibirse como más capaces y sentir mayor motivación hacia las actividades de aprendizaje (Thaiss, 2016). Debe considerarse también que la lectura, la escritura y la comunicación oral no son prácticas aisladas; más bien son herramientas que se interrelacionan y complementan para mediar la actividad de los sujetos en contextos específicos. Así, se aprende a escribir a la vez que se aprende a hablar y a la vez que se aprende a leer y a escuchar (Thaiss, 1984). Por ejemplo, cuando una estudiante prepara una presentación oral, no solo expone en un momento dado, sino que se involucra en un proceso que implica leer diversas fuentes, tomar notas de esas fuentes, escribir algunas ideas para su presentación, planificar por escrito una estructura, diseñar un PowerPoint, ensayar frente al computador, entre otras acciones.

Finalmente, la comunicación oral, en conjunto con otras herramientas mediadoras como la escritura, ha sido parte fundamental de las interacciones sociales, la política y la transmisión de diversos tipos de conocimiento. A través de una amplia variedad de interacciones orales, tanto en la antigüedad clásica como en las democracias modernas, se construyen las negociaciones que son propias del ejercicio del poder. Su rol en la transmisión de saberes, incluso de manera diferida a través de medios de comunicación y de la web 2.0, ha multiplicado la cantidad de visiones y conocimientos posibles a los que podemos acceder. Junto con la escritura, la oralidad es fundamental para la participación ciudadana, la discusión política y la toma de decisiones en la esfera pública (Starke-Meyerring & Paré, 2011). Adicionalmente, la comunicación oral permite la construcción colaborativa de conocimientos especializados en el contexto de la producción científica y es una herramienta fundamental para que las y los estudiantes universitarios se familiaricen con las formas de comunicar y pensar en sus propias disciplinas. Hablar, dialogar, escuchar, contrastar opiniones y modificar las propias perspectivas, entre otras, son actividades fundamentales para aprender, para participar de las comunidades disciplinares y para construir y socializar conocimiento científico o académico.

2. Herramientas retóricas para la oralidad: comunicar y persuadir en entornos académicos

La retórica surgió en la antigüedad clásica como un cuerpo teórico que se centraba en los usos y características de la comunicación para propósitos sociales y políticos. Su foco era el uso del lenguaje, especialmente de la comunicación oral, para participar de las nuevas instituciones políticas de la democracia y la república (Bazerman, 2015). En la actualidad, el enfoque denominado Nueva Retórica ha rescatado diversos aportes de la retórica clásica y contemporánea para comprender cómo diferentes textos orales y escritos son utilizados para propósitos sociales en campos concretos de la actividad humana. El impacto y relevancia de la retórica se explica por su foco en dos preguntas concretas que resultan útiles al momento de diseñar una presentación oral, preparar la intervención en una discusión y planificar la escritura de un ensayo, entre otros:

¿Para qué quiero comunicar algo?

¿A quién quiero comunicar algo?

Preguntar "para qué" y "a quién" posibilita al hablante (o a las escritoras y escritores) tomar decisiones que sean coherentes con sus propios propósitos en un contexto dado. ¿Qué es lo que se espera lograr en una discusión grupal o en una presentación? ¿Qué espera la audiencia? ¿Qué relación tiene con el hablante? ¿Lo están evaluando o están aprendiendo su mensaje? ¿Cuánto sabe la audiencia del tema? ¿Se necesita un discurso más técnico o más pedagógico? ¿Cuánto tiempo tengo para comunicar? ¿Qué recursos y estilo se espera que use? Las preguntas "para qué" y "a quién" enfatizan el carácter social de la comunicación, pues se reconoce a un sujeto que utiliza el lenguaje por uno o más motivos para dirigirse a otras y otros. Así, las herramientas conceptuales de la retórica permiten comprender el fenómeno de la comunicación oral, transferir este tipo de preguntas a diferentes situaciones y reflexionar en torno a las decisiones que pueden tomar los hablantes en consideración de sus múltiples contextos y propósitos.

En todo contexto, la comunicación está orientada siempre a un *propósito* que constituye la razón o motivo de la comunicación. En ocasiones pueden existir varios propósitos que resultan difíciles de determinar (Bazerman, 2015). Por lo mismo, es posible que los motivos a los que se dirige nuestra presentación oral no sean siempre sencillos de definir. Por ejemplo, en la presentación oral de un trabajo de investigación al final de un curso, el propósito podrá ser presentar de manera convincente al equipo docente y a los pares los aportes del estudio, pero también quien expone podría —consciente o inconscientemente— buscar validarse en la disciplina que estudia a través de su presentación. Si se trata de un curso de metodologías de investigación, es probable que también tengamos el propósito de probar nuestra rigurosidad metodológica para, en último término, aprobar el curso. Dar énfasis a aspectos metodológicos, por ejemplo, es una decisión que las y los estudiantes pueden tomar al establecer una reflexión en torno a el o los propósitos a los que se orienta la presentación oral. La pregunta "¿para qué quiero comunicar algo?" permite identificar el propósito específico de un evento de comunicación oral.

Un acto de comunicación oral orientado a un propósito en un contexto determinado surge a partir de lo que se conoce como *situación retórica*. La situación retórica es aquella circunstancia que nos impulsa a defender una idea, posición o perspectiva (Bazerman, 2015), a decir algo con un propósito. Así, la defensa oral de una tesis o un debate entre amigos son por igual situaciones retóricas, pues en ambas se busca "probar algo", movilizar las creencias de otros u otras o lograr determinados efectos. Ahora bien, las relaciones entre las y los participantes varían de una situación a otra. En el caso de la defensa de una tesis, existe asimetría de poder y de conocimiento entre el equipo docente que evalúa y el o la estudiante que está demostrando que ha desarrollado una investigación sólida y original, según ciertos criterios disciplinares. Comprender el carácter retórico de esta y otras situaciones en que usamos la comunicación oral permite tomar decisiones estratégicas, como seleccionar la información propicia o determinar los focos que queremos poner de relevancia.

Como puede apreciarse, un elemento central de la comunicación oral como actividad social y situada es la *audiencia*. Ya sea si la comunicación se dirige a un grupo extenso de personas o a una sola, la consideración de esa audiencia permite que podamos seleccionar información y organizarla de una manera coherente (Craig, 2013). La presencia de una audiencia es lo que nos conmina a construir formulaciones que sean comprensibles

para una audiencia. En este sentido, la comunicación en sí misma se define porque debe ser interpretable por sus destinatarias y destinatarios: de lo contrario no hay comunicación posible. Es por esta razón que en el lenguaje se despliegan diversos recursos que buscan organizar y clarificar lo que se dice en consideración de los conocimientos, necesidades y valores de la audiencia (Hyland, 2005). Es claro, entonces, que comunicar es un acto que solo adquiere sentido cuando hay una interlocutora o interlocutor que pueda recibir e interpretar las ideas, valores o información que se comunica.

En este sentido, comunicarse oralmente, al igual que escribir, es siempre un acto interpretativo. En efecto, debemos interpretar las motivaciones de quienes nos escuchan y nuestras propias motivaciones, interpretar la situación en la que ocurre el intercambio y comprender qué géneros son apropiados en esa situación (Kent, 1999). Se trata de "leer" a quienes nos dirigimos, con quienes intentamos dialogar o a quienes intentamos persuadir, para llegar a una comprensión mutua que permita la conversación, o bien, manifestar nuestros puntos de vista. Es por ello que la audiencia, en una presentación oral, una conversación o una discusión académica, debe ser tomada en cuenta para co-construir significados o para lograr ciertos efectos.

Toda presentación oral, y acto de comunicación en general, busca tener efectos en lo que las personas piensan o creen y/o en la realidad misma. En la teoría de actos de habla de John Austin se denomina *fuerza ilocutiva* a aquello que se quiere que el oyente interprete a partir de lo que se dice literalmente y *fuerza perlocutiva* a las interpretaciones efectivas de la audiencia y las consecuencias y efectos de estas interpretaciones (Bazerman, 2004). En una presentación oral, reflexionar acerca de lo que queremos provocar en la audiencia permite tomar decisiones estratégicas. La pregunta "¿a quién quiero comunicar algo?" supone entonces preguntas específicas como ¿qué quiero que interprete mi audiencia? ¿qué consecuencias quiero que tengan estas interpretaciones? o ¿qué quiero que mi audiencia haga o piense luego de la presentación? Todas estas son preguntas retóricas relevantes a la hora de realizar un acto de comunicación oral y su respuesta exige una reflexión tanto de la audiencia como de la situación retórica misma.

Las audiencias no son entidades vacías, sino sujetos complejos que pueden adoptar diferentes posiciones o actitudes. Por ejemplo, pueden ser resistentes o flexibles, según el grado de coincidencia de sus ideas y valores con los del orador u oradora. Para Kenneth Burke (1969), autor pionero en la teoría retórica del siglo XX, las interacciones humanas involucran identificaciones o puntos de encuentro o acuerdo y puntos de división, disidencia o conflicto. Predecir los puntos de identificación y conflicto resulta clave para enfrentarse a una presentación oral y considerar los intereses de la audiencia. Comprender las disposiciones de la audiencia sirve, por ejemplo, para responder preguntas al final de una presentación oral, pues permite adelantarse a los cuestionamientos o los puntos en que será necesario construir buenos argumentos.

Considerar el tipo de audiencia en una presentación oral permite también identificar el momento correcto para establecer un punto de vista o plantear una idea fuerza o hipótesis. En retórica esto es abordado bajo el concepto de *timing*, es decir, el momento correcto para hacer una afirmación o declarar una posición (Bazerman, 2015). Por ejemplo, en un debate presidencial no parece del todo adecuado si un candidato enfatiza la gravedad de una nueva problemática justo al momento del cierre. Esto solo abriría dudas y no permitiría al candidato hacer frente al nuevo tópico instalado. En una defensa de tesis, si uno de los profesores o profesoras de la comisión evaluadora no está de acuerdo con la línea metodológica adoptada, es probable que el *timing* para hacer referencia a ella sea cuando se han dado argumentos suficientes que justifican su elección.

En el ámbito académico, una de las consideraciones retóricas quizás más relevantes es la solidez de los razonamientos o ideas que se transmiten, tanto en una presentación oral como en un trabajo escrito. Los griegos utilizaban el término *logos* para referirse a la lógica, evidencias o razones que provienen de la reflexión intelectual en un acto de comunicación (Bazerman, 2015; Selzer, 2003). En la comunicación oral, el logos entendido como la solidez del razonamiento argumental resulta fundamental para persuadir a la audiencia. Toulmin (1958) identifica dos clases de criterios para evaluar argumentos: los dependientes y los independientes del campo. Los primeros se refieren a aquellos que dependen del manejo del campo disciplinar de conocimiento. Por ejemplo, son diferentes los argumentos válidos y las formas de construir evidencias en el campo de los estudios culturales y en el de las ciencias biológicas: en el primero es importante la perspectiva, experiencia e interpretación subjetiva de la investigadora o investigador, mientras que el segundo es importante la reproductibilidad de los procedimientos experimentales para medir el fenómeno de interés.

Las formas de pensar, argumentar y validar varían de una disciplina en otra, aunque hay elementos transversales de la estructura argumental que pueden ser considerados por cualquier oradora u orador. Según Toulmin, es posible evaluar un argumento en relación con elementos independientes del campo disciplinar, como por ejemplo aspectos relacionados con la construcción misma del argumento. En términos simples un argumento es un conjunto de afirmaciones (premisas) relacionadas lógicamente que en su conjunto permiten afirmar algo (una conclusión) (Groarke & Tindale, 2013). En una presentación, la oradora u orador tendrá el propósito de persuadir a la audiencia en relación con ciertos mensajes o ideas y, para esto, debe ofrecer razones para creer en estos mensajes. El uso de razonamientos y evidencias (premisas lógicamente relacionadas) para sostener nuestros mensajes (conclusiones) permite movilizar a la audiencia y finalmente lograr nuestros propósitos retóricos.

Pese a la estructura general de la argumentación, la manera en que se construye un argumento para que sea considerado válido está fuertemente determinada por el contexto de la disciplina. Por ejemplo, las premisas o evidencias consideradas válidas son determinada de una disciplina a otra. Llamamos *lugares comunes* a aquellos discursos, argumentos o tipos de evidencias a los que recurrimos para persuadir a otros en un contexto dado (Bazerman, 2015). Por ejemplo, en una discusión sobre el aborto, la idea de que las mujeres tienen derecho a decidir sobre su propio cuerpo constituye un argumento socialmente reconocible y válido; se trata de un lugar común al que podemos recurrir para sostener una determinada posición. Las diferentes disciplinas tienen sus propios lugares comunes; por ejemplo, en el caso de la Antropología las notas de campo y las entrevistas pueden ser un "lugar" al que recurrir para establecer una idea. Cuando utilizamos el discurso oral para persuadir respecto de ciertas visiones o puntos de vista, es fundamental considerar cuáles son las fuentes de validación a las que podemos recurrir.

Ahora bien, el valor persuasivo de una presentación oral no solo radica en la solidez de los razonamientos y evidencias que se presentan: también los valores y emociones más profundamente arraigados en las personas son una herramienta persuasiva. Esto es lo que denominamos *pathos*, es decir, el componente emocional del argumento (Bazerman, 2015). Las imágenes utilizadas en las presentaciones orales o el uso de historias son recursos que buscan precisamente conectar a la audiencia con esta dimensión emotiva. Suele representarse esta dimensión como opuesta a la lógica y la objetividad; es por esto por lo que aquellas disciplinas que están más cerca de una visión positivista podrían tener una menor aceptación de la expresión de emociones en una presentación oral. En este sentido, es fundamental encontrar el equilibrio entre *logos* y *pathos* que tenga sentido en nuestro contexto disciplinar específico.

Una de las características de la presentación oral es que la audiencia puede tener un contacto directo con la oradora u orador y llevarse una impresión respecto de su confiabilidad o carácter. El concepto de *ethos*, de donde proviene el término de "ética", se refiere a la confiabilidad y carácter de quien habla (Bazerman, 2015). En una presentación oral, no solo la lógica de los argumentos es relevante; también lo es la percepción que tiene la audiencia respecto de quien presenta. El *ethos* se refiere a la confianza y credibilidad que suscita la oradora u orador (Selzer, 2004). Por ejemplo, una persona que realiza su presentación oral frente una audiencia puede ser percibida por esta como honesta, inteligente, rigurosa, confiable, entre otros. Hay elementos de comunicación no verbal que pueden contribuir con una percepción positiva del orador u oradora, por ejemplo, mantener el contacto visual o una postura erguida y segura. También aspectos como la vestimenta, la edad, la etnia o el género influyen en diferentes tipos de audiencias y su percepción respecto a la credibilidad de la oradora u orador.

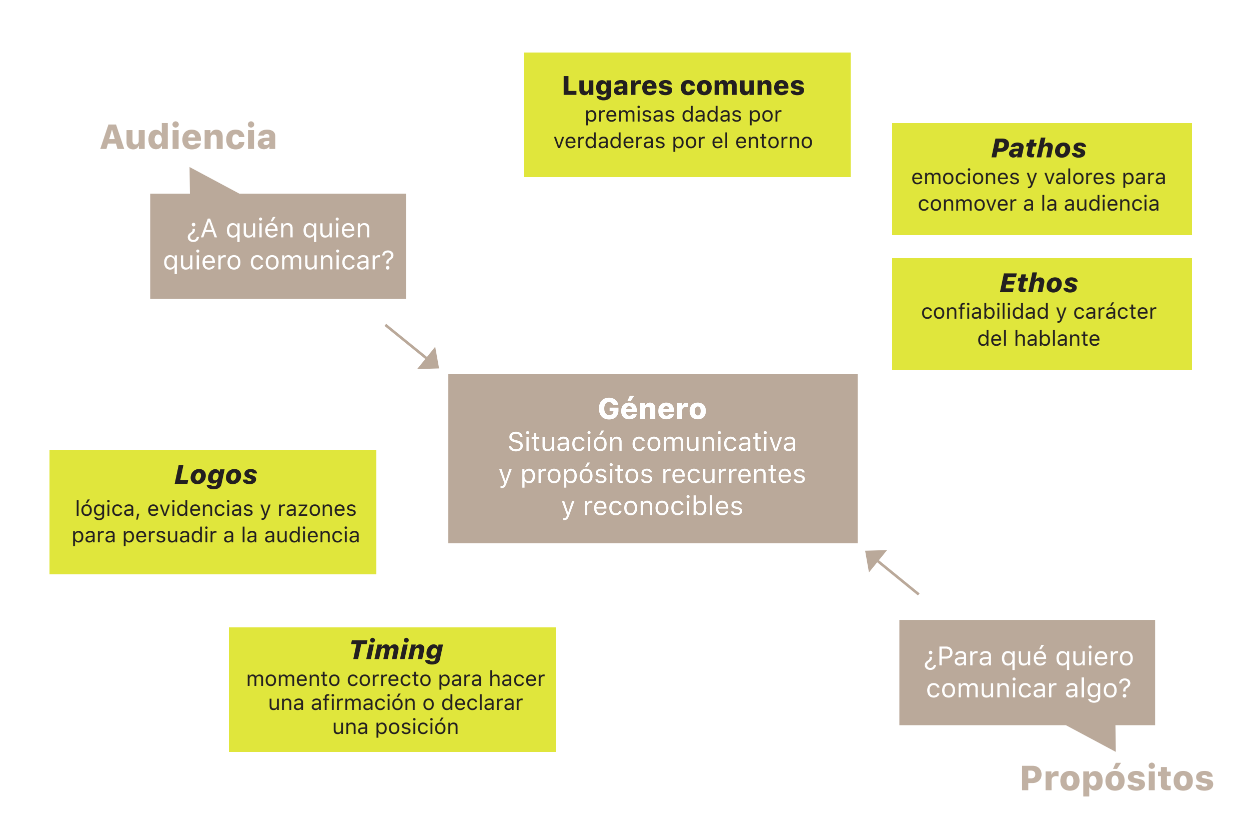
Otro aspecto fundamental que podemos considerar a la hora de presentar oralmente es la clase particular de presentación que estamos realizando. Cada vez que presentamos, no estamos sencillamente haciendo "una presentación oral"; más bien, estamos realizando una defensa de tesis, una presentación de póster en un curso, un pitch para un proyecto ingenieril, entre otras posibilidades. Todos estos "tipos" de presentaciones corresponden a lo que denominamos *géneros discursivos*, es decir, formas relativamente estables que obedecen a propósitos sociales específicos. El concepto moderno de "género" para referirse a tipos de comunicación diversos fue desarrollado por Bajtin (2005), quien se refiere a ellos como formas genéricas que organizan nuestro discurso en determinadas esferas de la actividad humana. Se trata de formas recurrentes y socialmente reconocidas que permiten responder a situaciones tipificadas (Bazerman, 1988; Miller, 1984). Los géneros expresan las formas discursivas típicas de las diferentes disciplinas, pero también sus métodos, epistemologías y teorías propias. Así, en los géneros discursivos académicos es posible observar una diversidad de normas, valores y maneras de hacer que son propias de cada entorno disciplinar.

En efecto, los géneros son utilizados para responder a situaciones sociales que se han repetido a lo largo de contextos similares y en los que han sido socialmente construidas ciertas maneras típicas de responder. Es por ello que cuando se hace una defensa de tesis, sabemos que no podemos declamar una misiva del tipo: “Estimada comisión evaluadora, estoy aquí para defender mi tesis y me dirijo a ustedes con el propósito de…” Esto resultaría absurdo o fuera de lugar porque no se ajusta a lo que consideramos el género “defensa de tesis”. Conocer el género de la presentación oral que se realizará permite a la oradora u orador adecuarse a lo esperado y planificar la estructura de su presentación en consideración de las convenciones que son reconocidas socialmente en ese contexto. Además, comprender el género del que estamos participando nos permite también romper intencionadamente con la convención, ya sea para causar un determinado efecto, fijar una posición o enmarcarse en un paradigma alternativo.

Conocer las convenciones propias de cada género del que las y los estudiantes participan en el contexto académico no es nada fácil. En general, las expectativas docentes en la universidad en relación con las características de los géneros académicos orales son implícitas, poco claras, distintas de un oyente a otro. En el sistema educativo, forman parte del llamado currículum oculto (Schleppegrell, 2004), un conjunto de conocimientos sobre el lenguaje que se espera que el estudiantado posea y utilice, pero que no se enseña ni explica de manera explícita. Además, no existe un manual con todos los tipos de géneros escritos y orales, porque son potencialmente infinitos. Una oradora u orador con experiencia observa la situación comunicativa particular e intenta determinar sus particularidades, se pregunta “¿para qué quiero comunicar algo?” y “¿a quién quiero comunicar algo?”, e intenta adecuarse o modificar y transformar esas expectativas para comunicarse efectivamente.

En la siguiente figura se sintetizan los elementos centrales de una situación retórica que nos mueve a comunicar algo a una audiencia y con un propósito.

Figura 1. Elementos retóricos para la comunicación oral



3. Movimiento, gesto y sonido: más allá de lo verbal en la comunicación oral académica

En un acto de comunicación oral —ya sea una defensa de tesis, la presentación de un trabajo final o de una ponencia en un congreso— se conjugan diferentes formas de transmisión y negociación de significados. Por una parte, hay un discurso verbal, es decir, lo que se dice a través del lenguaje hablado. Por otra parte, hay una gran cantidad de información que se transmite a partir de lo que se ha denominado "discurso visual": aquel que se construye a partir de imágenes, como fotografías, dibujos u otros, o a través de artefactos multimodales como gráficos, figuras, tablas, entre otros. Las imágenes son muy relevantes en la construcción del conocimiento científico y académico (Rowley-Joliver, 2002): ellas funcionan muchas veces como abstracciones de fenómenos complejos que resultan difíciles de transmitir a través de las palabras, o bien permiten sintetizar y organizar resultados cuantiosos. Adicionalmente, hay significados que no son transmitidos ni a través de las palabras ni a través de imágenes, sino a través del comportamiento de la oradora u orador, es decir, lo que típicamente se ha denominado "comunicación no verbal".

La comunicación no verbal incide en la manera en que interpretamos los diferentes mensajes verbales. Un estudio realizado por Mehrabian y Ferris en 1967 puso de relieve que el 93% de los significados que se comunican en una interacción provenían de elementos transmitidos a través de manifestaciones no verbales. Aunque estos resultados fueron refutados, nuevos hallazgos apuntaron a una cifra del 66%, lo que de todas formas muestra la relevancia de la comunicación no verbal (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010). Cada vez que nos comunicamos con otros en una interacción o en una presentación oral, estamos utilizando una gran variedad de recursos para transmitir significados. Las audiencias realizan una construcción semiótica a partir de esta variedad de elementos sin dejar nada fuera de su interpretación. En términos de Watzlawick, Beavin & Jackson (1981), uno de los axiomas de la comunicación se refiere la imposibilidad de no comunicar. Todo lo que decimos, pero también las pausas, gestos y silencios, son mensajes que contienen información comunicativa.

La comunicación no verbal ocurre siempre, ya sea si hablamos o nos quedamos en silencio, si nos movemos o no. Se trata de los comportamientos (diferentes de los propiamente verbales) que crean significados compartidos entre las personas que interactúan (Hale, 2003 en Burgoon et al., 2010). Es todo aquello, excepto las palabras, que usamos en una interacción cara a cara: expresiones faciales, contacto visual y los artefactos que acompañan la comunicación como la ropa o accesorios (Greene, 2003). La comunicación no verbal sirve a diversas funciones, entre ellas, la conformación de impresiones y la expresión de la propia identidad. En efecto, por una parte, direcciona la manera en que las personas se hacen una primera impresión de otras y permite transmitir lo que creemos que somos, a la vez que entrega información respecto de nuestra personalidad e identidad: edad, identidad étnica, estatus socioeconómico, entre otros (Burgoon et al., 2010).

Existen diferentes formas de transmitir significados en una presentación oral: palabras, gestos, movimientos, entre otros. Poyatos (2003) identifica tres sistemas que operan conjuntamente en la comunicación: el del lenguaje, el paralenguaje y la kinésica. El lenguaje se refiere a las emisiones verbales (construcciones sintácticas, léxico, etc.), mientras que el sistema paralingüístico se refiere a las cualidades fónicas o sonidos que acompañan el habla (tono, timbre, intensidad, etc.). La kinésica, por su parte, se refiere a los gestos, movimientos faciales o corporales. Todos estos elementos permiten entregar pistas a la audiencia para interpretar los discursos que son emitidos oralmente. Por ejemplo, en ocasiones, la ironía de una expresión solo puede reconocerse como tal gracias a la entonación (paralingüística) con la que el contenido verbal es pronunciado y ciertos gestos con los ojos y las manos (kinésica) que colaboran con su desambiguación. Así, el volumen, las pausas o los movimientos con las manos permiten a la audiencia identificar los puntos especialmente relevantes de la presentación, comprender cuándo la oradora u orador está cerrando su presentación (porque la velocidad y el volumen decrecieron) y hasta contagiarse del entusiasmo con el que se comunica un discurso oral.

La comunicación no verbal tiene un rol fundamental en el establecimiento de relaciones interpersonales entre quienes están participando de una interacción oral. Para Watzlawick et al. (1981) es posible identificar un nivel de contenido y otro de relación en toda comunicación. Es decir, cuando se comunica algo a alguien también se transmiten significados que enmarcan el tipo de relación que se está estableciendo entre los interlocutores e interlocutoras. Estas relaciones pueden ser simétricas o asimétricas. Así, en una defensa de tesis, existe una relación asimétrica entre quien presenta su defensa y la comisión evaluadora que está en una situación de poder. Estas asimetrías serán comunicadas de múltiples formas verbales y no verbales. Asimismo, cuando la oradora u orador subestima a su audiencia, también lo comunicará a través de gestos, expresiones o posturas.

Si bien la comunicación no verbal es difícil de entrenar, porque se vincula a procesos automatizados, de los que tenemos poca conciencia, sí se pueden seguir ciertas estrategias para aprovecharlos al máximo:

- **Ensayar la presentación previamente.** Muchas de las dudas y titubeos de una presentación oral pueden anticiparse y ajustarse con solo ensayarla de forma previa. Es recomendable poder presentar frente a otra persona que funcione como audiencia y entregue sugerencias puntuales.

- **Mirar a toda la audiencia.** El contacto visual es fundamental para que la audiencia se sienta incluida e interpelada. Por eso, cada cierto tiempo en nuestra presentación, debemos mirar con atención a los distintos sectores de la audiencia, intentando que no haya ningún sector que haya perdido nuestra atención.

- **Controlar los movimientos involuntarios.** Los nervios y la adrenalina pueden hacer que nos balanceemos, que nos movamos de un lugar a otro, que agitemos las manos. Estos movimientos pueden comunicar una sensación de ansiedad que va en contra de la solidez y seguridad que se quiere transmitir.

- **Hablar de forma pausada.** A veces, la ansiedad por decir todo lo que sabemos hace que no podamos articular bien, que no tengamos tiempo para planificar o rectificar lo dicho, o que no podamos mostrar qué cosas son más y menos importantes. Para lograr estos propósitos, es fundamental hablar lento y pausado, a un ritmo que la audiencia pueda seguir. Hacer una pausa antes o después de una afirmación importante, o esperar un segundo para lograr un efecto o una respuesta en la audiencia, es un signo de experticia.

- **Elevar el tono de voz para que todos puedan escuchar.** Es posible que nuestra voz no sea escuchada por toda la audiencia, incluso cuando se usa micrófono. Al comenzar la exposición, hay que asegurarse de que todos escuchen correctamente, lo que se puede preguntar directamente a la audiencia. De la misma forma, debemos orientar nuestra voz hacia los distintos sectores de la audiencia.

- **Reformular y enfatizar afirmaciones clave.** Si bien en la presentación oral no podemos “borrar” lo que ya hemos dicho, sí podemos reformular. Es decir, si notamos que una frase fue poco clara o si cometimos un error en la pronunciación de una palabra, siempre es posible volver a decir, utilizando algún reformulador como “quiero decir”, “mejor dicho” o “en otras palabras”, entre otros.

- **Interpelar directamente a la audiencia y responder a imprevistos.** Si suena una alarma en la calle, si interrumpe alguien en la sala, si cometemos un error o si hay risas o preguntas, es recomendable hacer algún comentario al respecto e incluir ese suceso en la presentación oral. Así, resulta clave la flexibilidad: ajustarse a los vaivenes de una situación en cierto punto impredecible, salirse del libreto e incluir a la audiencia son todos signos de experticia en una presentación oral.

- **Aceptar el estrés como natural.** Presentar signos de estrés antes de un evento tan desafiante como una presentación oral es completamente normal. Sin embargo, muchas veces los expositores o expositoras tienden a aumentar su nerviosismo al hacerse conscientes de su propia ansiedad, temor o estrés. En lugar de desgastar recursos emocionales y cognitivos en pensar en los nervios que sentimos, es mejor aceptar el estrés como parte natural de la situación.

Finalmente, realizar una presentación oral en el contexto académico supone un gran desafío en el nivel universitario. Las y los estudiantes deben ser capaces de planificar una presentación considerando el “para qué” y el “para quién”, con el fin de tomar decisiones estratégicas en un contexto de actividad dado. Además del diseño de una presentación en términos de los puntos que se abordarán, los argumentos que se sostendrán y los énfasis que se darán, también es necesario ensayar para poder controlar el natural nerviosismo que muchas veces se transmite de múltiples maneras, con frecuencia a través de la comunicación no verbal. Lo cierto es que la práctica, la retroalimentación y la reflexión permanente son la base sobre la cual se construyen las buenas oradoras y oradores. Este manual busca ser un aporte en ese camino que tantas y tantos docentes, estudiantes y profesionales de distintos campos deben recorrer.

Referencias

Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science.* Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2004). Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-340). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bazerman, C. (2015). *Involved: writing for college, writing for your self.* Fort Collins: The WAC Clearinghouse. Disponible en https://wac.colostate.edu/books/practice/involved/

Burgoon, J. K., Guerrero, C. K. & Floyd, K. (2010). *Nonverbal communication.* New York: Pearson Education Inc.

Burke, K. (1969). *A rhetoric of motives.* Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos.* Santiago: LOM.

Craig, J. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts. A Writing Across the Curriculum approach.* New York y UK: Routledge.

Doumont, J. L. (2009). *Trees maps and theorems. Effective communication for rational minds.* Kraainem: Principae.

Duarte, N. (2012). *HBR Guide to persuasive presentations.* Boston: Harvard Business Review Press.

Greene, J.O. (2003). Models of adult communication skill acquisition: Practice and the course of performance improvement. En J.O. Greene & B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 51-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gee, P. (2004). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses.* New York: Routledge.

Groarke, L. A. & Tindale, C. W. (2013). *Good reasoning matters. A constructive approach to critical thinking.* New York: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language.* London: Edward Arnold.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. London y New York: Continuum.

Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause.* London: Continuum.

Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile (2018). Entre la experimentación universitaria y la supervivencia económica. Los orígenes de la televisión chilena. Extraído el 23 de abril de 2017 desde http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-761.html.

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech, 70*, 151-167.

Olarrea, A. (2005). *Orígenes del lenguaje y selección natural.* Madrid: Equipo Sirius.

Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística,* 2(6), 67-83.

Rowley-Jolivet, E. (2002). Visual discourse in scientific conference papers. A genre-based study. *English for Specific Purposes, 21*, 19-40.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Selzer, J. (2004). Rhetorical analysis: understanding how texts persuade readers. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 279-308). Manwah, New Jork: Lawrence Elbaum Associates.

Starke-Meyerring, D., & Paré, A. (2011). The roles of writing in knowledge societes: question, exigencies, and implications for the study and teaching of writing. En D. Starke-Meyerring, A. Par{e, N. Artemeva, M. Horne, & L. Yousoubova (Eds.), *Writing in Knowledge Societie*s (pp. 3-28). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

TED (2018). History of TED. Extraído el 23 de junio de 2017 desde: https://www.ted.com/about/our-organization/history-of-ted.

Thaiss, C. (1984). *Language Across the curriculum.* Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication.

Thaiss, C. (2012). Origins, aims and uses of writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places. En C. Thaiss, G. Braüer, O. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, y A. Sonha (Eds.). *Writing programs worldwide. Profiles of academic writing in many places* (pp. 5-22). South Carolina: Parlor Press.

Thaiss, C., Moloney, K., & Chaozon-Bauer, P. (2016). Freeing students to do their best: Examining writing in first-year seminars. [Special issue en WAC and high-impact practices]. *Across the Disciplines, 13*(4). Extraído de https://wac.colostate.edu/docs/atd/hip/thaisseetal2016.pdf

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument.* New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA.: MIT Press.

Watzlawick, P., Bavin, J. & Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.


Y ¿CÓMO VA ESA PRESENTACIÓN? ¿DIJISTE TODO?, ¿SE ENTIENDE? ¿TE DA NERVIO?





Cap1

Planificar una presentación oral en la universidad

Planificar una presentación oral en la universidad

Marcelo Cárdenas



La presentación oral de un trabajo final, la exposición de un póster científico o la defensa de una tesis son algunos de los géneros orales académicos que acompañan el recorrido por la vida universitaria.

Si estudias en la universidad, los géneros orales académicos pueden resultarte especialmente desafiantes porque debes ser capaz de articular un discurso claro para referirte a temas complejos, posicionarte como especialista en un tema y responder a las preguntas de la audiencia. Además, muchas veces los géneros académicos orales constituyen evaluaciones significativas en los diferentes cursos: con frecuencia se presentan al final del semestre como hito de cierre, a menudo sirven para demostrar lo que has aprendido a lo largo de las sesiones de cátedra y por lo general tienen una alta ponderación en la calificación final.

Para enfrentarte a ellos, en ocasiones puedes sentir presión porque piensas que debes decirlo todo en la presentación o porque cuentas con escaso tiempo para prepararla. ¿Cómo seleccionar información relevante para una buena presentación oral? ¿Qué debes priorizar si tienes que prepararla en poco tiempo? ¿Cómo enfrentarte de manera sólida a las preguntas finales? En este capítulo encontrarás algunas orientaciones prácticas para resolver estas y otras interrogantes similares.

Objetivos de aprendizaje del capítulo

- **Planificar una presentación oral considerando las características del contexto, el propósito y la audiencia.**
- **Distinguir la estructura de una presentación oral en diferentes contextos académicos.**
- **Diseñar guiones para definir el recorrido temático de una presentación oral.**
- **Prever posibles preguntas de la audiencia ante una presentación oral.**

1. Diferentes contextos, diferentes propósitos: algunos ejemplos de la vida universitaria

Preparar una buena presentación oral no es una tarea fácil. Muchas veces puede que realices presentaciones respecto de temas que has estudiado en profundidad y, por lo mismo, tienes muchísima información para entregar a tu audiencia. Entonces, ¿cómo determinar qué es lo importante? ¿Cómo organizar la información y qué énfasis son necesarios? Todas las decisiones que tomes en la presentación resultarán más acertadas si tienes claro qué es lo que esperas lograr con ella: ¿qué es lo que quieres que tu audiencia crea, piense o haga luego de la presentación?

Perspectiva de un par

"Para preparar una buena presentación oral me ha sido útil armar un mapa conceptual como apoyo con las ideas que voy a abordar. También es fundamental poder practicar mi presentación en voz alta varias veces y, sin duda, elegir una ropa cómoda: jamás presento con ropa que nunca me he probado antes."

Estudiante, Facultad de Artes, Universidad de Chile

¿Cómo planificar una presentación según su contexto y propósito?

En una universidad siempre encontrarás distintos espacios físicos como campus y edificios de diferentes facultades. En cada una de esas facultades hay docentes, investigadoras e investigadores que representan un campo disciplinar específico y que buscan enseñar a sus estudiantes a pensar, investigar o conocer los fundamentos de esa disciplina. El recorrido de la formación en una disciplina está compuesto por diversos cursos a lo largo de una carrera, que tendrán diferentes objetivos, por lo que las distintas actividades de aprendizaje, entre ellas las presentaciones orales, tendrán objetivos diferentes.

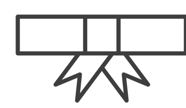
Para tener claro el propósito de la presentación oral de un curso es necesario conocer bien el contexto de ese curso, sus objetivos, su recorrido de evaluaciones previas y futuras, entre otros.

Diferentes niveles de contexto en la universidad



Contexto académico de la Universidad

Las universidades son espacios diversos, pero, por lo general, las presentaciones orales en este contexto tienen un fin evaluativo. Esto quiere decir que es probable que tengas que demostrar el logro de ciertos aprendizajes en tus presentaciones.



Contexto de una disciplina

Cada disciplina tiene formas particulares de pensar y de comunicar. Por ejemplo, ¿con qué tipo de evidencias se prueba algo en tu disciplina? ¿En qué medida se valora la creatividad o el manejo de contenidos?



Contexto de un curso y de una profesora o profesor particulares

Cada presentación oral se diseña en función de las convenciones de la disciplina, los objetivos de aprendizaje del curso y los estilos de docentes particulares. ¿Qué espera tu docente del curso que demuestres con tu presentación?

¿Cómo comprender el propósito de una presentación oral en la universidad? Revisa este ejemplo basado en un caso real.

Análisis de caso

El contexto del curso

Patricia, una estudiante de Sociología de cuarto año, tomó un curso de "Epistemología de las Ciencias" que era parte de la malla de su carrera. Este curso era dictado por un profesor que, según le habían comentado, era un poco "difícil de leer", por lo que sus estudiantes de semestres anteriores se daban un gran trabajo tratando de "adivinar" qué es lo que esperaba de las diferentes evaluaciones. El curso tenía por objetivo promover la reflexión en torno a las posiciones teóricas e ideológicas que toman los investigadores o investigadoras. Por lo mismo, las sesiones de clase generalmente consistían en discusiones en torno a aquellas posiciones y sus implicancias. El profesor se veía satisfecho cuando en el curso se generaban discusiones o se enfrentaban perspectivas diferentes o controversiales y valoraba que sus estudiantes tomaran posiciones justificadas.

La tarea

En la parte final del curso, las y los estudiantes debían hacer una presentación oral en grupos en la que debían, según lo que se indicaba en la instrucción, "presentar la tesis de una de las lecturas de la clase y discutirla". ¿Qué esperaría realmente el docente de esa presentación? ¿A qué se referiría con discutir la tesis?

El propósito

Patricia estaba muy preocupada por la presentación oral, la que ponderaba un 30% de la nota final del curso. Como su grupo era el primero en presentar, no sabía qué tipo de presentaciones eran las que tendrían una buena evaluación, por lo que se puso a pensar en la naturaleza de este curso. Se preguntó, ¿cuál es el objetivo de este curso? ¿Cuál ha sido la dinámica de discusiones en el curso y qué me dice esta dinámica respecto de lo que debo enfatizar en mi presentación? Tras mucho pensar y hacer algunas consultas al docente, Patricia comprendió que el propósito de la presentación oral podía ser delineado como sigue: presentar la tesis principal de la lectura asignada y contrastarla con una posición diferente, para abrir, así, una controversia, tensión o discusión.

El final de la historia

Con el propósito en mente, Patricia y su equipo organizaron la presentación de tal manera que este se cumpliera. Primero, dieron cuenta, brevemente, del contexto del libro asignado y luego explicitaron su tesis principal. Como querían generar discusión, profundizaron en los argumentos que permitían sostener esta tesis y que después podían ser contrastados con una posición diferente. Posteriormente, fueron presentando diferentes argumentos que se oponían a la visión manifestada en la tesis del autor para, finalmente, sostener claramente una posición respecto de estas dos visiones. La presentación generó mucha discusión en el curso y Patricia y su equipo obtuvieron una buena nota y hasta se divirtieron durante su esperada presentación oral.

En la experiencia de Patricia, era necesario que la audiencia participara de la discusión, por lo que no bastaba solo con exponer algunos datos, sino que se requería motivar a los asistentes a dar su opinión. ¿Qué estrategias crees que habrá empleado ella y su grupo para lograrlo?

Como puede inferirse a partir del caso anterior, en diferentes contextos la presentación oral se orienta a distintos propósitos y esto tendrá implicancias en las decisiones que tomes a la hora de preparar tu presentación oral. Así, hay una relación directa entre el contexto del curso, el propósito de la presentación y su planificación o preparación. ¿Cómo tomar decisiones en consideración del contexto y del propósito? ¿Cuáles serán las decisiones que tomarás en tu propia presentación oral?

Analiza el siguiente ejemplo de un contexto universitario:

Ejemplo para revisar

CONTEXTO DEL CURSO	PROPÓSITO	CONTEXTO DE LA PRESENTACIÓN
En el electivo "Introducción a la investigación en Ciencias de la Salud" se espera que las y los estudiantes aprendan a identificar diferentes métodos de investigación en el área y a evaluarlos críticamente. A mitad del semestre se les pide una presentación.	El propósito de la presentación es dar cuenta de tres artículos de investigación y criticarlos.	• La presentación tiene una duración máxima de 10 minutos y se realizará en un auditorio para que asistan las secciones paralelas del curso. • El auditorio no cuenta con proyector, pero sí con una pizarra que puede aprovecharse en la presentación. • Las y los docentes entregan una pauta de evaluación previa a la presentación.

Toma de decisiones

1. Como se trata de un curso sobre investigación, sería una buena idea dar cuenta del diseño de investigación de cada artículo (objetivos e hipótesis y metodología).

2. Como el profesor ha hecho un énfasis especial en los métodos de investigación, es conveniente presentar claramente las opciones metodológicas de cada artículo.

3. Luego de preguntar al profesor a qué se refiere con "criticar los artículos", queda claro que hay que agregar una conclusión al final de cada artículo, relevando sus fortalezas y debilidades metodológicas.

4. Para aprovechar el tiempo, se iniciará la presentación declarando solo una vez el modelo de análisis de todos los artículos.

5. Se llevarán plumones de pizarra y, en fichas, esquemas con los datos más importantes de cada artículo.

6. Dado que se cuenta con los criterios de evaluación, se ensayará la presentación frente a una audiencia para recibir recomendaciones.

Realiza la siguiente actividad para explorar cómo tomar decisiones respecto de la planificación de una presentación oral en consideración de un contexto particular.

Actividad

Planifica la presentación oral de una cátedra que estés cursando este semestre considerando el contexto de ese curso y el propósito específico de la presentación.

El contexto del curso
¿Qué se espera que aprendas al finalizar el curso? ¿Cuáles son los contenidos o temas que han sido relevantes a lo largo de las clases? Si ha habido presentaciones orales antes de la tuya, ¿qué ha valorado tu docente?

El propósito de la presentación
¿Cuál es el propósito declarado de la presentación? ¿Qué otros propósitos puede tener la presentación si consideras el contexto del curso?
*Si no tienes claridad del propósito de tu presentación, consúltalo con tu profesora o profesor.

El contexto de la presentación
¿Cuáles son las condiciones en las que se desarrollará la presentación? ¿Con cuánto tiempo se cuenta? ¿Cómo es el espacio físico? ¿Qué posición tendrá el presentador/a? ¿Cuál tendrá la audiencia? ¿Se empleará material de apoyo? ¿Cómo es la calidad del proyector y la luminosidad?

Toma de decisiones
En consideración del contexto y propósito de la presentación oral, ¿qué información deberías incluir sí o sí? ¿En qué punto de tu presentación deberías enfatizar? ¿Qué temas deberías manejar para enfrentarte a la sección de preguntas al final de la presentación? ¿Cómo atender a las condiciones de presentación?

¿Cómo adaptarse a contextos diversos en la universidad?

Perspectiva docente

"Para preparar una buena presentación es clave manejar a cabalidad el tema del que trata la exposición. Luego, es útil preparar una síntesis de los aspectos más importantes a ser relevados. En una tercera etapa es fundamental ensayar de forma oral los ejes temáticos más importantes para ser presentados. En síntesis, manejar el contenido, sintetizar lo principal y ensayar la presentación oral son para mí cuestiones claves."

Docente, Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile

¿Te has preguntado cómo podemos distinguir a una socióloga de una médica, o a un ingeniero de un antropólogo? o ¿qué diferencias podrías apreciar al asistir a un congreso de fonoaudiología, de uno de veterinaria o de física? Estas preguntas plantean un importante tema para la formación universitaria y son de interés para quienes ingresan a la educación superior, pues refieren a la manera en que se construye el conocimiento de las disciplinas, las diferencias entre los distintos campos de estudio y la identidad de sus especialistas. De acuerdo con Craig (2013), las características y géneros varían en cada disciplina, por lo que una estudiante de ingeniería necesita practicar un estilo muy diferente al de una psicóloga o matemática.

Las disciplinas académicas se distinguen entre sí por el objeto de estudio al que apuntan y un conjunto de saberes, teorías y procedimientos especializados que permiten explorar y conocer dicho objeto. El conocimiento construido en cada una de las disciplinas se distingue del "sentido común", que es segmentado e intuitivo. El saber especializado, en cambio, responde a una cierta estructura, organización y jerarquías distinguibles que se aprenden durante la enseñanza universitaria y responden a ciertos procedimientos o modos de conocer que son propios de cada disciplina.

Algunos estudiosos del tema afirman que, por lo general, las llamadas ciencias exactas organizan los conocimientos de manera jerárquica, esto es, integrándolos a las corrientes y postulados ya consensuados, mientras que, en las ciencias sociales y humanidades, las distintas teorías muchas veces, más que integrarse, avanzan en paralelo y corresponden a diferentes visiones o paradigmas. A partir de la forma en que se concibe, construye y organiza el conocimiento en las disciplinas, entonces, resultan también diversos códigos que legitiman o no a sus participantes (Maton, 2014).

Para profundizar

"Una manera de ejemplificar la jerarquización discursiva en las ciencias naturales es la tendencia en estas disciplinas a integrar cada nuevo descubrimiento, principio o conocimiento a teorías más amplias; mientras que en las ciencias sociales y en las humanidades, cada nueva teoría genera sus propios principios que, muchas veces, son incompatibles con teorías similares con las que coexiste y de cierta manera compite en cuanto a formas de construir el conocimiento."

(López- Bonilla, 2013. p. 389)

Producto de lo anterior, se puede concluir que, para realizar presentaciones orales exitosas en la universidad, es importante que puedas identificar tanto la organización de la disciplina, como también ciertas características personales que se espera que presentes. Es relevante que puedas determinar cuáles son los aspectos que más se valoran en tu carrera: ¿apego a los conocimientos tradicionales o generación de nuevas ideas?

Para reflexionar

- ¿Qué clases de evidencias o argumentos son válidos para defender una posición en tu disciplina? ¿Cómo puedes utilizar ese tipo de evidencias en tu presentación oral?
- ¿Qué tanto se valora la creatividad, la innovación o la originalidad en tu disciplina? ¿Está legitimado demostrar estos atributos en una presentación oral? ¿Cómo los demostrarías?
- ¿Qué tanto se valora el manejo de teorías, técnicas o datos empíricos en tu disciplina? ¿Cómo incorporas estos medios de legitimación en tu presentación oral?

Tal como las disciplinas tienen sus propias convenciones, que redundan en la manera de construir y comunicar el conocimiento y, por tanto, se deben considerar a la hora de realizar una presentación oral, es importante contemplar las expectativas específicas que puede tener la o el docente en un curso particular.

Según sus metodologías y objetivos particulares, cada profesora o profesor enfatizará aspectos determinados, distintos a los que se pondrán de relevancia en otros cursos. Entonces, ¿cómo determinar las decisiones que propicien un desempeño exitoso? Una fórmula para tomar decisiones efectivas es indagar más en el contexto del curso: explorar qué espera la o el profesor y qué aspectos se pueden tomar de referencia respecto de otras presentaciones que se hayan realizado en el marco del curso son algunos ejemplos.

Algunos consejos para que realices esta indagación son los siguientes:

Consejos útiles

- **Identifica qué espera la o el docente de la presentación.** ¿Qué propósito se espera que alcances a partir de la presentación? ¿Qué estructura debería tener? En muchos cursos, las profesoras y profesores entregan pautas o rúbricas de evaluación. Si es el caso, procura revisarlas en profundidad, distinguiendo los criterios expresados. Si no es así, es recomendable que te acerques directamente a ellos, o bien a tus ayudantes, compañeras o compañeros de otras generaciones para indagar en esos aspectos y para clarificar los criterios y resultados esperados.

- **Presta atención a las presentaciones que realizan otras compañeras y compañeros.** ¿Cuál fue la estructura que se siguió en la presentación? ¿Se inició con la exposición de un contexto o primero se establecieron los objetivos? ¿Fue necesario describir la metodología empleada? ¿De qué manera se cierra la presentación? ¿Qué aspectos fueron valorados por el docente? ¿Cuáles son los puntos positivos que destacó? ¿En qué aspectos reparó y sugirió cambios? ¿Hizo alcances o precisiones?

- **Presta atención a las presentaciones de tus docentes en clases.** Aunque la situación retórica a la que se enfrenta la o el docente cuando hace una clase no es la misma que aquella a la que se enfrentan sus estudiantes cuando realizan una presentación oral, hay elementos en los que podrías prestar atención cuando tu profesora o profesor se comunica oralmente ante el curso. ¿Cómo se refiere a los conceptos técnicos y disciplinares? ¿Alude a autores o teorías? Si lo hace, ¿tiene algún estilo o fórmula particular? ¿Describe procedimientos o técnicas relacionados con el objeto de estudio del curso? Si lo hace, ¿qué términos, expresiones o método emplea?

Finalmente, al momento de planificar una presentación oral es fundamental reconocer qué es lo que se valora en el marco de una disciplina particular y qué es lo que se espera en el marco de un curso concreto. Para esto último, es esencial considerar las aclaraciones explícitas respecto del desempeño esperado en una presentación oral particular. Por lo mismo, no olvides contemplar las pautas o rúbricas de evaluación o las declaraciones orales que hace tu profesora o profesor respecto de lo que espera de una presentación.

Actividad

Como una manera de apropiarte de criterios de evaluación de una presentación oral, en atención a las diferencias disciplinares y de los cursos, compara y analiza las siguientes dos pautas de evaluación de presentaciones orales de diferentes carreras: Odontología e Ingeniería. Al analizarlas, procura distinguir cuáles son los énfasis que cada una de las pautas tiene y reflexiona si estos obedecen exclusivamente al tipo de presentación, o si también responden a aspectos generales de las disciplinas académicas.

Pauta 1. Criterios de evaluación de una presentación de avance de tesis de la Facultad de Odontología de una universidad chilena

Asignación de puntaje: (0): insuficiente; (1): regular; (2): bueno; (3): muy bueno.

Contenidos 50%	**0**	**1**	**2**	**3**
Claridad del contexto				
Planteamiento del problema de investigación				
Antecedentes y justificación del problema				
Planteamiento de hipótesis y elección de metodología				
Calidad de los instrumentos de medición y/o recolección de datos				
Manejo del tema 30%				
Manejo del tema				
Defensa del proyecto				
Calidad de argumentación				
Aspectos formales 20%				
Presentación personal				
Cumplimiento del tiempo asignado				
Capacidad de síntesis				

Como podrás apreciar, en este caso, la pauta solo enuncia los aspectos que se evaluarán y un puntaje asociado a distintos desempeños. Para preparar la presentación, es conveniente tener claridad de lo que se entenderá por la categoría “muy bueno” en cada uno de ellos. Por ejemplo: ¿cuál sería una muy buena presentación de los antecedentes y justificación del problema? ¿Cómo se deben enunciar los antecedentes? ¿Se debe comenzar con una descripción de una problemática general o bien desde un aspecto más específico? ¿De qué manera se establece la relación con otros estudios? ¿Hay que describir las opciones metodológicas de esos estudios? Por otro lado, ¿qué se entenderá por un muy buen manejo del tema? ¿Se deberán realizar diversas citas y referencias a autores? ¿Hay que contrastar distintas ideas o realizar una síntesis de ellas o, más bien, se espera que se respondan bien las preguntas que se realicen?

Por otro lado, al revisar la ponderación, podrás observar cuáles son las dimensiones que resultan más relevantes: los contenidos y el manejo del tema corresponden al 80% de la calificación. Puedes darte cuenta de que, en esta disciplina e instancia académica, la descripción de los aspectos metodológicos resulta fundamental.

Pauta 2. Criterios de evaluación de una presentación de resultados de práctica profesional en la carrera de Ingeniería en Obras Civiles de una universidad chilena

Indicadores	Óptimo 3 puntos	Bueno 2 puntos	Satisfactorio 1 punto	Deficiente 0 puntos
Secuencia de la exposición siguiendo una lógica o relato apropiado, jerarquizado y valorizando cada punto expuesto				
Capacidad de síntesis y uso apropiado del tiempo asignado				
Uso eficaz del material de apoyo disponible				
Expresión oral adecuada según lenguaje técnico apropiado para la presentación, con dominio de los contenidos mostrados				
Presentación personal y expresión corporal apropiados.				
Respuesta certera y fundamentada a las consultas efectuadas				

¿Cuáles son las áreas que resultan más relevantes en esta pauta de evaluación? ¿Se le da los mismos énfasis que en la pauta anterior? ¿A qué puede referirse la idea de "valorizar cada punto expuesto"? ¿Cuándo una expresión oral resulta adecuada según el lenguaje técnico? ¿En qué medida puede entenderse una respuesta como "certera"?

Para comprobar que cuentas con la información suficiente para preparar tu presentación oral, completa la siguiente lista de chequeo:

Lista de chequeo

- Reconozco algunas de las convenciones del contexto universitario y las implicancias que esto tiene para la preparación de una presentación oral.
- Soy consciente de que debo hablar desde un punto de vista especializado y no desde el sentido común en mi presentación.
- Reconozco algunas de las convenciones de mi disciplina y las implicancias que esto tiene para la preparación de una presentación oral.
- Tengo claridad del tipo de evidencia, teórica o empírica, que permitirá validar mi presentación en el marco de mi disciplina.
- Reconozco qué es lo que se espera de mi presentación en el marco de un curso particular.
- Identifico claramente el propósito de la presentación en el marco de un curso particular.
- Tengo claro cuál es la estructura mínima exigida para mi presentación oral en un curso particular.

Para concluir

Para planificar una presentación oral es fundamental adaptarse al contexto y considerar el propósito que se persigue con la comunicación. Asimismo, resulta clave considerar que en la universidad es necesario adaptarse a las particularidades de cada disciplina y también a los requerimientos específicos de cada curso. En suma, lo fundamental es que antes de diseñar la presentación realices una reflexión profunda de las circunstancias en que esta se realiza, las convenciones esperadas para su ejecución y los fines que persigues con ella.

2. Considerar las expectativas de la audiencia: preparar la presentación, ¿para quién?

Para preparar una presentación oral es fundamental considerar las expectativas, aprensiones o intereses que tendrá la audiencia. ¿Cuál es el grado de conocimiento que tiene respecto del contenido de la presentación? ¿Cuál es la información novedosa o que requeriría de mayor explicación? ¿Cómo espero que reaccionen con la presentación? ¿Sobre qué elementos metodológicos o teóricos se debería dar cuenta? ¿Hay requerimientos formales a los que atender? Estas son algunas de las preguntas que conviene hacerse a la hora de preparar una presentación oral.

¿Cómo enfrentarse a la audiencia en el contexto académico?

Perspectiva de un par

"Para mí lo fundamental es hacer un punteo de lo que es más importante decir. Luego armo el material de apoyo de mi presentación, siempre teniendo en cuenta quiénes la escucharán. Para preparar la presentación generalmente la practico una vez con cronómetro y voy revisando qué cosas decir y qué cosas no. Luego me grabo o le pido a alguien que me escuche, reviso las muletillas y si se entiende la presentación en general."

Estudiante, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

En cada facultad, donde docentes, investigadoras e investigadores dan forma a lo que llamamos una "disciplina", se desarrollan miradas particulares, diferentes maneras de analizar y definir los fenómenos del mundo. Las disciplinas son diversas y tienen visiones y características específicas, por lo que las audiencias en cada disciplina —y a la vez cada profesora o profesor en una carrera en particular— tendrán expectativas propias. Pero independientemente de las especificidades disciplinares, hay aspectos de la comunicación académica que serán parte de las expectativas típicas de una audiencia en ese contexto. Por ejemplo, generalmente se esperará que una presentación oral refleje preparación, investigación y, por lo tanto, dominio del tema. ¿Hay más expectativas típicas que puedas reconocer en el contexto universitario?

Para profundizar

Los investigadores Thaiss & Zawacki (2006) plantean que la escritura en el contexto académico, más allá de las diferencias entre disciplinas y docentes individuales, tiene tres características clave:

1. Refleja un trabajo persistente, crítico y disciplinado. La academia odia las personas aficionadas, que se mueven caprichosamente de un tema a otro, según sus intereses momentáneos y que asumen —simplemente por ese interés— que están calificadas para pronunciarse sobre ese tema. Las académicas y académicos, ya sea que lean los trabajos de sus estudiantes o evalúen artículos de revistas, son invariablemente duros con cualquier estudiante o colega que no haya leído en profundidad, que no esté preparado para hablar formal o informalmente sobre el tema de la escritura, y cuya escritura no muestra una cuidadosa preocupación por el objeto de estudio y un pensamiento reflexivo sobre ello.

2. Da cuenta del dominio de la razón por sobre la emoción o la percepción sensorial. En la tradición occidental, quien escribe es una persona intelectual, pensadora y usuaria de la razón. Esta identidad no significa que las emociones o los estímulos sensoriales estén ausentes de la escritura académica: de hecho, las ciencias naturales siempre han dependido de una aguda conciencia sensorial, la detección de sutiles diferencias en apariencia, fragancia, sabor, textura, sonido, movimiento; además, las artes y las humanidades no existirían sin la apreciación sensitiva, intensa y altamente articulada de especialistas.

En cuanto a la emoción, cada disciplina reconoce como mínimo la importancia de la pasión en la capacidad de dedicarse a la investigación, a menudo reconocida como tediosa. Pero en el mundo académico, las sensaciones y emociones siempre deben estar sujetas al control de la razón. Las pensadoras y pensadores políticos, por ejemplo, pueden estar motivados por su pasión por un sistema de gobierno, incluso por su enojo con los oponentes, pero la disciplina de la ciencia política exige, como lo hacen todas las disciplinas, que la escritura sobre estos temas revele a quien escribe como una persona cuidadosa, justa, estudiosa y analista de las posiciones contrarias. (...) Quien escribe desde la literatura o la historia del arte, por citar un ejemplo más, podría escribir y describir con gran detalle sensorial un trabajo considerado por sus creadores como pornográfico, pero la escritora o escritor del contexto académico debe ser capaz tanto de apreciar el poder sensual de la obra como alejarse de las sensaciones para evaluar racionalmente dicho trabajo. Para con sus estudiantes, tal vez la instrucción más común de las maestras y maestros con respecto al control por razones de emociones es evitar el "impresionismo" de expresar meramente "sentimientos" u "opiniones".

3. Refleja la consideración de una lectora o lector racional. Las escritoras y escritores del contexto académico también pueden desear despertar las emociones para llegar a un acuerdo o generar simpatía, así como estimular la sensibilidad a una percepción mejorada, pero sobre todo quieren inspirar el respeto de las lectoras y lectores inteligentes y con capacidad analítica. Quienes escriben en el contexto académico imaginan a sus lectoras y lectores buscando posibles fallas en la lógica o en la interpretación debido a eventuales vacíos en la investigación y la observación, por lo que intentan anticipar las objeciones de las lectoras y lectores fríos y abordarlas.

(Thaiss & Zawacki, 2006, pp. 5- 7; traducción propia)

A partir de la lectura anterior, te invitamos a reflexionar sobre las convenciones de la oralidad en contextos académicos.

Para reflexionar

Como habrás notado a partir del recuadro anterior, los autores se refieren siempre a la escritura. ¿Son aplicables estos mismos principios a las presentaciones orales académicas? Reflexiona sobre tu propia experiencia a partir de estas preguntas.

Las audiencias que has tenido en tus presentaciones orales académicas, por lo general:

a) ¿Esperan que se vea reflejada en la presentación una investigación persistente, disciplinada y crítica? ¿Cómo has demostrado este dominio?

b) ¿Tienen la expectativa de que evites el mero impresionismo y demuestres tu capacidad de analizar racionalmente la problemática o fenómeno que abordas? ¿Cómo has demostrado esta capacidad? ¿Qué has dejado de hacer para evitar el impresionismo?

c) ¿Se posicionan críticamente respecto de tu presentación y están dispuestos a rebatir o contraargumentar los puntos débiles? ¿Cómo te has preparado para responder a una audiencia racional y crítica que responde a tus dichos?

¿Qué otras expectativas tiene tu audiencia en el contexto particular de tu disciplina? ¿Qué expectativas has reconocido en profesores o profesoras individuales?

Como puedes ver, en el contexto académico existen ciertas expectativas típicas respecto de la escritura, pero también de las presentaciones orales, que resultan cruciales para que tu desempeño sea coherente con lo deseado. Particularmente, se espera que:

- Demuestres que has investigado rigurosamente y en profundidad el tema del que trata tu presentación.
- Reflejes una aproximación racional, por sobre la emoción, las sensaciones o el impresionismo puro.
- Consideres a una interlocutora o interlocutor que realizará críticas razonadas respecto de lo que se presenta.

Para asegurarte de que tu presentación oral se adecúe a las expectativas de una audiencia académica aplica esta lista de chequeo.

Lista de chequeo

- ☑ He revisado una diversidad de fuentes académicas para conocer más sobre el tema de mi presentación.
- ☑ Soy capaz de identificar hallazgos y aportes de diversas investigaciones, teóricas o empíricas, en relación con el tema, fenómeno o problema del que trata mi presentación.
- ☑ Reconozco con claridad qué es lo que se sabe y qué es lo que no se sabe respecto del tema, fenómeno o problema del que trata mi presentación.
- ☑ Distingo claramente mis opiniones o impresiones de los resultados, hallazgos o ideas de otras y otros autores.
- ☑ He construido una aproximación razonada y basada en evidencia para abordar el tema, fenómeno o problema del que trata mi presentación.
- ☑ Tengo claridad respecto del grado de conocimiento que tendrá la audiencia respecto del contenido de mi presentación.
- ☑ He identificado las posibles críticas (razonadas y basadas en evidencias) que puede plantear la audiencia.

¿Cómo enfrentar las preguntas de la audiencia al final de la presentación?

Uno de los momentos que puede generar ansiedad es la fase de preguntas finales luego de la presentación, probablemente porque resulta más espontánea que la presentación planificada y también porque en ella se pueden cuestionar aspectos de la presentación.

Si planificar la presentación te permite afrontarla con seguridad, considera que es posible también planificar esta etapa de preguntas. ¿Cómo? Considera los siguientes consejos:

- Identifica cuáles son las críticas o contraargumentos que podrían contrariar los hallazgos o posturas expuestas en tu presentación. ¿Cómo puedes rebatirlos? ¿Hay evidencias o teorías que permitan contrarrestar estas críticas? ¿Puedes, durante la presentación, establecerlos para minimizar los comentarios de la audiencia al respecto?

- Ten claridad de los límites razonables de tu propio conocimiento respecto del tema. Es evidente que ni docentes ni estudiantes esperarán que lo domines absolutamente todo, pero ¿cuáles son los puntos respecto de los cuales no puedes mostrar desconocimiento? ¿Qué temas y subtemas deberías dominar sí o sí? Haz una lista de estos puntos y prepárate en estas materias especialmente.

- Determina las limitaciones de tu trabajo o investigación y prepara una respuesta para justificarlas. Muchas veces las investigaciones o trabajos que se realizan en la universidad tienen limitaciones que las mismos presentadoras o presentadores pueden identificar. Por ejemplo, en una investigación puede que se haya optado por una muestra muy pequeña de casos, lo que se puede justificar por cuestiones de gestión (no fue posible obtener consentimiento de más participantes) o por cuestiones teóricas (se optó por una orientación más cualitativa que permitiera ahondar en profundidad en un fenómeno a partir de un grupo pequeño de casos).

Puesto que en muchas ocasiones la presentación oral corresponde a una instancia de evaluación, es conveniente también que preveas preguntas enmarcadas en los criterios evaluativos. Así, para adelantarte a las preguntas relacionadas con la evaluación de la presentación oral misma, considera estos consejos adicionales:

- En caso de contar con una pauta de evaluación, revisa sus criterios y evalúa si hay alguno más débil. De ser así, intenta reforzarlo durante la presentación o bien, prepara la respuesta a la pregunta que podrían hacerte al respecto. Por ejemplo, si se te solicita un manejo correcto de las referencias bibliográficas, puedes tener a mano un apoyo con dichas referencias.

- Proyecta las preguntas que típicamente realizaría la audiencia, atendiendo a la experiencia del curso. Por ejemplo, si tu docente en toda la serie de presentaciones ha enfatizado en preguntas referentes a cuestiones metodológicas, entonces es importante prepararse para dar detalles de la metodología. Si en un curso de marketing ha sido relevante el tema de la viabilidad económica de un servicio, entonces sería necesario poder justificar oralmente este punto.

- Contempla algún refuerzo que confirme que la presentación cumple con el propósito planteado. Por ejemplo, si el objetivo de la presentación es dar cuenta de un proceso investigativo y de los resultados a los que se llegó, entonces ten muy clara esa información. Si, por otro lado, se espera que informes sobre un trabajo de campo, entonces serán dichas características las que reforzarás.

Perspectiva de un par

"Para preparar una buena presentación creo que es muy importante tomarse el suficiente tiempo, por lo menos una semana antes. Repetir la presentación varias veces y manejar mucho el tema sirve para adquirir mayor seguridad. También me resulta útil presentar ante varias personas antes de la presentación definitiva y ser enfático en lo principal."

Estudiante, Facultad de Ciencias Agronómicas, Universidad de Chile



Para concluir

En el contexto universitario, con frecuencia la audiencia esperará que en una presentación oral demuestres que has realizado un estudio profundo y riguroso y que des señales de que manejas el tema respecto del cual presentas. Además, es clave que en la universidad puedas adelantar las preguntas que docentes o estudiantes podrían realizar al final de la presentación oral para dar oportunidades de profundizar y establecer una conversación rica con tus interlocutores.

3. A cada contexto un género: ¿cómo estructurar una presentación oral?

Todos los géneros orales tienen una estructura y convenciones típicas que los diferencian de otros. Son distintos en su estructura, por ejemplo, la defensa de tesis, la presentación de un póster o la defensa de un examen oral. ¿Cuáles son las consideraciones que se deben tener para preparar una buena presentación de póster? ¿Son las mismas que se tienen al presentar un artículo en una mesa en un congreso o exponer frente al curso un trabajo de fin de semestre?

¿Cómo organizar el contenido en una presentación oral?

Cada vez que escribimos un texto o hacemos una presentación oral, no estamos simplemente escribiendo “un texto” o dando “una presentación”: más bien, estamos escribiendo una carta, defendiendo una tesis o presentando una obra en la entrega de un curso de Arte. Llamamos *géneros* a estas diferentes clases de textos o presentaciones que son formas típicas de responder a ciertos contextos. Los géneros tienen propósitos reconocibles y se estructuran de maneras relativamente predecibles a través de una serie de pasos distintivos.

Observa a continuación los pasos típicos de una defensa de tesis. Es importante destacar que, aunque estos pasos son muy comunes, puede haber variación según disciplina, universidad, carrera u otro factor del contexto. Por eso es muy importante siempre procurar conocer las especificaciones que se te soliciten.

Pasos típicos de una defensa oral de tesis
Las defensas orales de tesis suelen conformarse por:



Presentación del título de la investigación



Presentación de antecedentes o marco teórico



Presentación de los objetivos, hipótesis o preguntas de investigación



Presentación de la metodología empleada



Presentación de los principales resultados



Presentación de las principales conclusiones

Como ya se ha señalado, en el contexto universitario los géneros, tanto orales como escritos, tienden a ser muy diversos. Por este motivo, una presentación de un trabajo final en un curso puede ser muy diferente en otro. Por lo mismo, es fundamental que, en cada caso, puedas identificar cuáles son los pasos mínimos del género que te están solicitando en un curso o contexto dado. Una fórmula para orientar este trabajo y organizar los pasos mínimos de los géneros es considerar que, más allá de las variaciones propias de cada género y disciplina, una presentación oral dará cuenta, al menos, de las tres partes que la retórica clásica sugiere: inicio, cuerpo y cierre. La clave de valerse de esta secuencia tradicional para planificar la presentación oral, según su género específico, es dar coherencia al discurso.

A continuación, revisa la finalidad de cada una de las secciones de la estructura retórica clásica y algunas sugerencias que puedes considerar para planificar una presentación oral. Considera, eso sí, que esta estructura básica debe adecuarse al contexto disciplinar y académico, además de contemplar las condiciones en las que se desarrollará la presentación:

Estructura retórica clásica	Finalidad
Inicio	Generar la primera impresión ante la audiencia, captar su atención y motivarla para seguir la presentación. Para ello, en el inicio se suele presentar el tema destacando su relevancia e interés o identificando qué es lo que aún no se sabe, lo que se discute o lo que se requiere investigar en relación con él. Procura que sea breve y busca recursos, según las características de la audiencia, que generen la motivación por querer escuchar la presentación.
Cuerpo	Desarrollar el cuerpo del discurso. Esta sección dependerá de los puntos que se requieran abordar en una presentación particular. Los pasos típicos del cuerpo de una presentación de un trabajo final de investigación, por ejemplo, podrían corresponder a: la identificación de los objetivos de la investigación, la metodología desarrollada, los resultados obtenidos y su análisis. Lo importante es que, sea cual sea tu presentación, definas los pasos del cuerpo de manera clara y adecuada al género. Es recomendable que no esté subdividida en muchos puntos; es mejor seleccionar los fundamentales y poder profundizar en ellos que abordar una multiplicidad de temas que difícilmente recordará la audiencia al finalizar la presentación.
Cierre	Reforzar el mensaje y los puntos clave y fijar una última impresión en la audiencia. En el contexto académico, por lo general en los cierres se recapitulan los puntos centrales, se presentan las principales conclusiones o reflexiones finales, y se cierra la intervención para dar pie a las preguntas de la audiencia. En el caso de las presentaciones de trabajos de investigación, es común que en el cierre se incluyan las limitaciones del estudio.

Como habrás notado, las secciones de inicio-cuerpo-cierre corresponden a una estructura general del discurso. Esta puede “rellenarse” de varias formas o a partir de varios “pasos” concretos. Entonces, lo importante es que para planificar una buena presentación oral tengas claro a partir de qué pasos esta estructura se desarrolla. Planifica especialmente los pasos del inicio y el cierre, pues estas dos secciones son con frecuencia las más recordadas por la audiencia una vez finalizada la presentación (Doumont, 2009).

Revisa a continuación un ejemplo de cómo progresa la estructura de inicio, cuerpo y cierre en una presentación oral breve.

Ejemplo para revisar

El 2008 nació en la Universidad de Queensland, Australia, un concurso en el que las y los estudiantes de doctorado hacen divulgación científica de sus proyectos de investigación por medio de una exposición oral de tres minutos. Esta iniciativa, llamada Three Minute Thesis, ha sido replicada en diversas universidades del mundo, ya que permite que las académicas o académicos presenten sus trabajos a un público interesado en el tema, aunque no sea especialista.

Si bien esta comunicación se enmarca en el mundo académico, guarda ciertas diferencias con las presentaciones orales que el estudiantado tradicionalmente debe realizar en su formación universitaria, fundamentalmente, porque la audiencia no es necesariamente experta en el tema o desconoce aspectos de la disciplina. Examinarlas, no obstante, es un buen ejercicio porque suponen una esmerada planificación previa y un profundo análisis de la audiencia. Estas presentaciones por lo general exhiben una organización estratégica: se plantea un problema de investigación y se destaca su importancia, se detalla la investigación realizada de manera breve y clara y se concluye respecto de sus aportes.

A continuación, se presenta la transcripción comentada de una "tesis en tres minutos" que obtuvo el segundo lugar en la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Antes de leerla, revisa la presentación misma disponible en YouTube.

https://youtu.be/_CIEFq1xr5E

Si ya revisaste la presentación en YouTube, ahora analiza en más detalle la transcripción del texto:

Los anfibios anuros como fuente de compuestos contra la enfermedad de Alzheimer

Departamento de Química Orgánica

INICIO: Saludo inicial y presentación del tema

Buenas tardes a todos. Mi tema de tesis se enfoca en unir dos grandes áreas que son las neurociencias y la química de los productos naturales.

INICIO: Contexto y relevancia del tema

Actualmente, con el avance de la medicina, la expectativa de vida ha aumentado mucho, lo cual **está buenísimo** porque vamos a vivir más; pero esto trajo aparejado muchas complicaciones en lo que son las enfermedades neurodegenerativas.

Uso de un registro informal o coloquial

La más cruel de las enfermedades neurodegenerativas es la enfermedad del Alzheimer, lo cual produce más muertes que el cáncer de mama y de próstata juntos. Incluso la organización mundial de la salud alertó de que el Alzheimer sustituye al sida como enfermedad más mortal, lo cual es alarmante.

CUERPO: Antecedentes y explicación de la problemática

No conocemos bien cómo se inicia la enfermedad del Alzheimer, pero sí se sabe que está involucrado en un desequilibrio de unas enzimas llamadas colinesterasa. Estas enzimas, las **colinesterasas**, tienen una función de romper a un neurotransmisor llamado acetilcolina, que es el encargado de la comunicación entre las neuronas, **es decir, que lo que hace que una neurona se hable con la otra.**

Presencia de términos técnicos

Reformulación para explicar algo en términos más sencillos

CUERPO: Enunciación del aporte de la investigación y justificación

En pacientes sanos, las funciones de estas colinesterasas es romper este neurotransmisor para evitar la sobreestimulación del sistema nervioso. Pero en pacientes que tienen Alzheimer, estas encimas enloquecen, empiezan a romper demasiada acetilcolina y las neuronas dejan de hablarse unas con otras y comienzan los síntomas de pérdida de memoria o de déficit de la capacidad cognitiva.

Y aquí sale el primer objetivo de mi tesis que es estudiar cómo bajar la actividad de estas enzimas para que las neuronas se hablen más, pero **¿cómo hacemos para bajar la actividad de la enzima y qué tienen que ver las ranas con todo esto?**

Empleo de preguntas retóricas para comprometer a la audiencia

Bueno, las ranas tienen propiedades curativas y esto no es algo actual, sino que se remonta a la medicina antigua donde las tribus, los aborígenes o los chamanes les daban a sus pacientes enfermos que se pasen en ranas por las heridas y esto traía alivio y mejoras en sus síntomas.

Yo sé que parece de curanderos esto, pero tiene una fuerte base científica y es que en la piel de las ranas hay muchos compuestos con una poderosa acción biológica. Tengan en cuenta, ustedes, que las ranas tienen la piel semipermeable, respiran a través de la piel y durante toda su vida se pasan tanto en el agua como en la tierra, por lo cual, si no tuvieran un sistema de defensa muy poderoso, no podrían sobrevivir y se morirían.

Previsión de posibles cuestionamientos de la audiencia y anulación de estos

CIERRE: Refuerzo del propósito de la tesis

Y aquí se concluye mi tema de tesis, que es encontrar compuestos en la piel de las ranas capaces de bajar la actividad de las enzimas involucradas en la enfermedad del Alzheimer.

CIERRE: Apelación a la emoción de la audiencia para dejar una impresión positiva

Con nuestro tema de tesis nosotros tratamos hacer otro pequeño aporte en esta gran cadena que es la ciencia, ofreciendo nuevas alternativas para mejorar la calidad de vida de los pacientes con Alzheimer, pero también pretendemos entender cómo es que funciona la naturaleza. Porque, sí, hay enfermedades, pero creemos que, así como la naturaleza nos da enfermedades, también nos brinda y deja a nuestro alrededor un montón de compuestos para hacerle frente, y por eso nosotros decimos que siempre todo estuvo ahí, solamente que saber encontrarlas y por eso esto nos apasiona tanto. Muchas gracias.

Como puedes ver, la presentación se estructura a partir de los principios de la retórica clásica, cuyos pasos están descritos al costado izquierdo. En el lado derecho podrás apreciar algunos fenómenos que dan cuenta de la planificación y análisis de la audiencia. Puesto que esta presentación se destina a un público no especializado, si bien el expositor emplea algunos términos técnicos, se reconocen también recursos para hacer comprensible el contenido a un público no especialista, como el uso, en algunos momentos, de un lenguaje cotidiano, la inclusión de preguntas retóricas para involucrar a la audiencia y la presencia de explicaciones (encabezadas por la expresión "es decir").

Análisis de caso

Revisa en los siguientes dos casos cómo la estructura retórica clásica de inicio, cuerpo y cierre puede ser desarrollada en pasos específicos en diferentes contextos disciplinares:

CASO 1
En un curso de Ingeniería e Innovación, las y los estudiantes deben desarrollar una solución innovadora a un problema. Un grupo de alumnas desarrolla un dispositivo para detectar clavos en placas de concreto que permitan desarmarlos y reutilizar el material de desecho de construcciones. Al final del semestre deben presentar oralmente su innovación. En la instrucción, la docente indicó que la presentación suponía dar cuenta del problema y luego de la solución innovadora que se diseñó. ¿Cómo organizar la información en esta estructura de problema-solución?

Estructura retórica clásica	Pasos del género
Inicio	• Presentar el problema a partir de datos llamativos que muestren su relevancia (ej. Cantidad de desechos de construcciones y su impacto medio-ambiental). • Presentar las principales implicancias del problema y a quiénes afecta. • Identificar soluciones intentadas frente al problema pero que no han resultado efectivas.
Cuerpo	• Presentar la solución tecnológica propuesta, explicar cómo esta funciona, los métodos empleados para su diseño, las ventajas, viabilidad económica, utilidad, etc.
Cierre	• Presentar las limitaciones o desafíos respecto de la problemática. • Enfatizar las ventajas del dispositivo en cuestión para abordar el problema.

CASO 2

En un curso de literatura, las y los estudiantes leen novelas y analizan películas para identificar un modelo que explica el recorrido y los cambios que sufre un personaje para convertirse en héroe. En su presentación oral realizarán una comparación entre una novela y una película, estableciendo convergencias y divergencias con el modelo estudiado.

Estructura retórica clásica	Pasos del género
Inicio	• Identificar el objetivo de la presentación y adelantar cómo esta se organizará. • Presentar el modelo para el análisis y su pertinencia para aplicarlo al análisis de las obras seleccionadas.
Cuerpo	• Presentar el análisis de la novela. • Presentar el análisis de la película. • Establecer semejanzas y diferencias.
Cierre	• Incluir conclusiones respecto del análisis.

Para seguir profundizando en la planificación de géneros académicos orales, realiza la siguiente actividad:



A continuación, encontrarás tres situaciones en las que estudiantes universitarios deben realizar una presentación oral. Lee cada una y estipula, para cada caso, qué pasos podrían incorporarse en cada una de las tres grandes partes del discurso recién revisadas.

Situación 1. Para demostrar la apropiación de criterios de selección de personal, en un curso de psicología laboral, las y los estudiantes deben aplicar entrevistas a diversos sujetos y luego realizar recomendaciones de contratación. En su presentación oral, argumentan ante el curso el porqué de sus elecciones.

Situación 2. En un ramo de salud pública, se conforman grupos de cuatro estudiantes y se asigna a cada grupo un programa nacional de salud para analizar, por ejemplo, la Ley Ricarte Soto. Luego, presentan al curso el programa en cuestión y el impacto que tiene a nivel nacional.

Situación 3. Estudiantes de Ciencia Política realizan un análisis comparado de los sistemas políticos de distintos países de una región. El objetivo es que definan y expliquen las similitudes y diferencias entre los países a partir de las distintas variables que componen un sistema político: sistema de gobierno (presidencial, semipresidencial o parlamentario) régimen (democrático, autoritario, semiautoritario), sistema de partidos, sistema electoral, cultura política, entre otros.

Planifica con el siguiente modelo los pasos mínimos que podrías incorporar en estas situaciones:

Estructura retórica clásica	Pasos del género
Inicio	•
Cuerpo	•
Cierre	•

¿Cómo elaborar el guion de una presentación oral?

Perspectiva docente

"Para preparar una buena presentación oral se debe considerar la audiencia a la que va dirigida la comunicación, para que tenga el nivel de dificultad adecuado, y el tiempo disponible, para que en la presentación se toquen todos los temas importantes en su justa dimensión. Ideal es hacer un ensayo antes de la presentación real. Encuentro que da una muy mala imagen cuando quedan 20 o 30 diapositivas sin mostrar y el conferencista tiene que llegar apurado a leer algunas conclusiones."

Docente, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas, Universidad de Chile

A lo largo de este capítulo habrás comprobado que desarrollar una presentación oral es una tarea que requiere preparación. Como revisaste en las páginas anteriores, no basta con dominar el contenido, sino que resulta importante planificar la presentación en consideración de los pasos específicos del género.

Una forma para plasmar los pasos de tu presentación y las especificaciones respecto de cómo abordar cada uno de ellos es construir un guion. Es muy importante, eso sí, que consideres que este guion no corresponde a la escritura de un texto que será recitado frente a la audiencia, sino a una estrategia que te permitirá recordar las líneas fundamentales del discurso.

¿Cuáles son las características de un buen guion de una presentación oral? Por un lado, es importante tener en cuenta que la construcción que te proponemos de un guion no corresponde a un resumen del contenido que presentarás, sino más bien a la planificación de la estructura de tu presentación considerando cada uno de sus pasos y el contenido o la información que incluirás en cada uno de ellos. Puesto que las expectativas del mundo académico respecto de la expositora o expositor apuntan a su profundo manejo del contenido y que por lo general se cuenta con apoyo de material audiovisual que te permitirá recordar los puntos fundamentales, no es recomendable que te presentes con un "torpedo" u "hoja de consulta". El guion, más bien, es una ayuda personal para antes de la presentación.

Aunque no existe una única fórmula, hay algunas características del guion que conviene contemplar. Revisa los siguientes consejos.

Consejos útiles

- Considera la estructura de la retórica clásica —inicio, cuerpo y cierre— y establece esquemáticamente cada uno de estos pasos.
- Identifica los pasos que incluirás en cada una de las secciones de la estructura retórica clásica.
- Incorpora información, datos o palabras clave para cada uno de los pasos (por ejemplo: elementos del contexto para presentar el tema, fuentes consultadas para diseñar la metodología en el cuerpo, restricciones del tema para el cierre, entre otros).
- Incluye, si lo estimas, marcas que remitan a contenido específico relevante para momentos puntuales, del tipo: resaltar el título del gráfico, vincular con la fuente revisada, remitir a la bibliografía del curso, etc.
- Define si en alguna parte del paso resulta conveniente enfatizar algunos puntos, o bien hacer una pausa para que la audiencia pueda procesar la información presentada.

Con el fin de que profundices en la formulación de guiones para una presentación oral, realiza la siguiente actividad:

Actividad

A continuación, podrás analizar distintos guiones para evaluar su eficacia y proponer fórmulas en su diseño. Lee con atención la situación propuesta y luego realiza las actividades que le siguen.

SITUACIÓN

En un curso de Historia del Arte, las y los estudiantes deben presentar oralmente el trabajo final del curso. Este consiste en un ensayo en el que abordan una corriente artística propia de un período particular de la historia del arte. En el ensayo es importante plantear una interpretación respecto de esa corriente y mostrar cómo esta interpretación se refleja en obras concretas. Un grupo realiza un trabajo sobre el impresionismo. La tesis que plantean es que el impresionismo influye, de formas más explícitas que otras corrientes, en movimientos posteriores como el puntillismo y las vanguardias.

El profesor del curso ha indicado que espera que en la presentación las y los estudiantes den cuenta no solo de un conocimiento profundo de la corriente en cuestión, sino que además demuestren, por medio del análisis de las obras, la solvencia de la interpretación propuesta.

GUION 1

Entre los principales exponentes de este movimiento destacan Edgar Degas, Paul Cézanne y Claude Monet, entre otros.

Como todo movimiento artístico, y tal como hemos visto en clases, el impresionismo surge como un rechazo a las tendencias anteriores, entre ellas, el romanticismo. Sumado a esto, es importante señalar que diversos adelantos tecnológicos facilitaron también la búsqueda, por parte de los artistas, de nuevas fórmulas de expresión y que decían relación con la saturación del color y las posibilidades de representar la realidad que ofrecían nuevos adelantos, como la fotografía.

Ahora bien, es importante señalar que los impresionistas no buscaban representar una realidad percibida, sino más bien desarrollar la exploración de la luz y el color por sobre la forma y el volumen —esto último propio del movimiento previo clasicista—, por lo que empleaban diferentes modalidades de iluminación. Si bien se valían de colores puros, ampliaron la gama cromática con unos nuevos. Su técnica de pincelada, por su parte, era aislada, por lo que la imagen finalmente se componía en el ojo del espectador. Su aporte a la historia del arte es indudable, lo que se evidencia en la inspiración que supuso para otras expresiones artísticas como la música (Debussy), escultura (Rodin), cine (Jean Renoir) y literatura (hermanos Goncourt).

¿Qué te pareció el guion anterior? ¿Es adecuado para la situación en la que se enmarca? Pues bien, como podrás notar, el guion tiene varias limitaciones:

- Está diseñado para ser leído en voz alta o recitado. Ante este tipo de texto, probablemente, quien presenta sienta la tentación de memorizar cada una de las palabras, lo que aparte de significar un innecesario esfuerzo cognitivo, podría ser contraproducente. Además, es riesgoso, puesto que podría ocurrir que ante el olvido de una palabra o frase devengan bloqueos que entorpezcan la comunicación.

- Exige una lectura lineal y continua, por lo que, si quien presenta necesita encontrar rápidamente una información específica, probablemente la estructura de párrafos se lo dificulte. En muchos géneros académicos, leer fragmentos extensos durante una presentación oral es el recurso que se emplea solo para aludir a citas textuales.

- Presenta un inicio débil. Pareciera no contar con algún recurso para motivar a la audiencia, por cuanto desarrolla una especie de definición del movimiento artístico para luego declarar que han realizado una investigación. No se indica cuál es el tipo de ejercicio académico desarrollado: ¿qué es lo que se hará a lo largo de la presentación? ¿Se planteará una interpretación respecto del desarrollo de una corriente artística? ¿Se dará cuenta de diferentes perspectivas en torno a esa corriente?

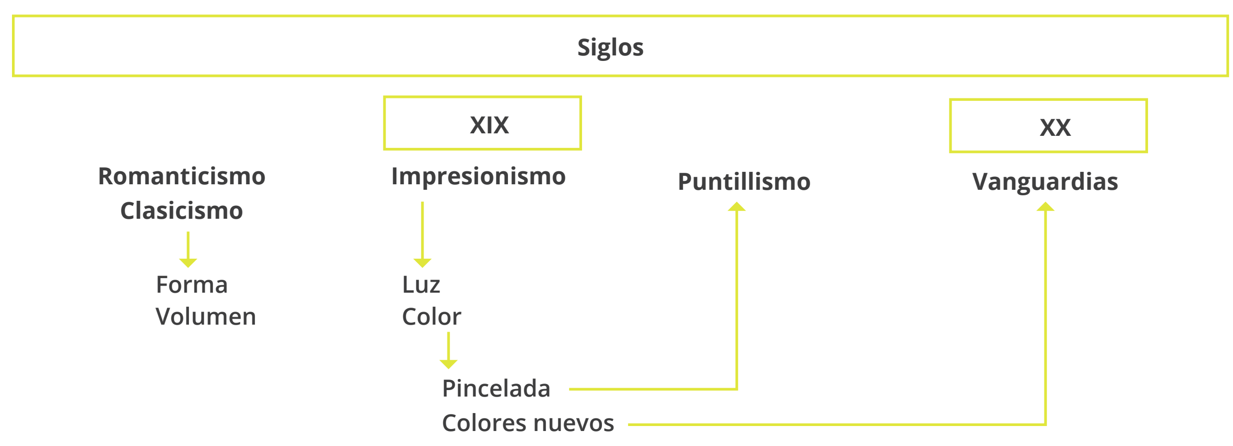
- Presenta un cuerpo débil, pues la información que se exhibe resulta muy general y en ningún momento se aborda el desarrollo de contenidos solicitado: no hay interpretación respecto del movimiento, no se aprecian ni tesis ni argumentos que la respalden y tampoco se alude a obras específicas que pudieran ilustrar algunas de las ideas expuestas.
- Omite el cierre.

Ahora revisa tú los siguientes guiones y escoge el que te parece más adecuado:

GUION 2

- Saludo inicial: compañeros, ayudante, profesora.
- Definición de impresionismo: movimiento artístico principalmente pictórico de mediados del siglo XIX.
- Origen del impresionismo: rechazo de la tradición y del movimiento anterior, adelantos tecnológicos.
- Características relevantes: desarrollo de la exploración de la luz y el color (no forma y volumen), colores puros y nuevos, tipo de pincelada.
- Principales exponentes: Edgar Degas, Paul Cézanne, Claude Monet.
  - Cuadro 1 Degas (La clase de ballet): rasgos presentes.
  - Cuadro 2 Cézanne (Los jugadores de cartas): rasgos presentes.
  - Cuadro 3 Monet (Impresión, sol naciente): rasgos presentes.
- Relación con otras expresiones artísticas: música (Debussy), escultura (Rodin), cine (Jean Renoir) y literatura (hermanos Goncourt).
- Relación con expresiones posteriores:
  - Tipo de pincelada: Puntillismo
  - Empleo de colores: Vanguardias
- Influencia de otros movimientos pictóricos en las vanguardias.

GUION 3



GUION 4

Saludo. TESIS: el impresionismo influye, de formas más explícitas que otras corrientes, en movimientos posteriores como el PUNTILLISMO y las VANGUARDIAS.
Mostrar cuadro de Monet: Impresión (indicar que de ahí deriva el nombre del movimiento).
Relacionar con ROMANTICISMO, contrastando trazos y uso del color. Comparar cuadro de Monet con cuadro de CASPAR DAVID FRIEDRICH, El caminante sobre nubes. Aludir a clase sobre el romanticismo.
Principales exponentes: Edgar Degas, Paul Cézanne, Claude Monet.
Influencia del impresionismo en corrientes posteriores: puntillismo y vanguardias.
Ejemplo 1: cuadro Degas: uso de COLORES (sombra). Destacar para las vanguardias. Ejemplo 2: cuadro Cézanne: uso de PINCELADA. Destacar para puntillismo.
Comparación con romanticismo y clasicismo.
Cierre: El impresionismo influye, de formas más explícitas que otras corrientes, en movimientos posteriores como el puntillismo y las vanguardias.

GUION 5

Estructura retórica clásica	Pasos del género
Inicio	Saludar (presentarme e indicar el tema con el que he decidido trabajar) Presentar la tesis (el impresionismo tiene una fuerte influencia en movimientos posteriores de la historia del Arte) Presentar los antecedentes históricos del impresionismo (contexto histórico-social, principales exponentes, etc.)
Cuerpo	Identificar las características principales del impresionismo (aspectos de la técnica y el planteamiento detrás de esta) Analizar cuadros 1 y 2 (mostrar el tema de la difuminación de ciertas pretensiones más realistas, mencionar el texto de Auerbach) Analizar el cuadro 3 (mostrar la técnica y las similitudes con movimientos posteriores)
Cierre	Resumir cuadros 1, 2 y 3 (identificar similitudes que permiten comprender el impresionismo como corriente) Retomar la tesis (volver a enfatizar) Responder preguntas (tener en cuenta más ejemplos para justificar la tesis)

¿Cuál fue el guion que escogiste? ¿Le harías algún cambio?

Recuerda que los guiones responden a una presentación específica, en un contexto determinado. Por eso, es muy importante que "al elaborarlos" confirmes que la presentación que planificaste se adecua a los distintos parámetros revisados a lo largo del capítulo. En el caso de los cuatro guiones aquí presentados, es probable que todos puedan ser mejorados en función de la situación en que se desarrollarán.

Para reflexionar

En consideración de los distintos guiones presentados arriba, te invitamos a reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

- En los diferentes guiones, ¿se distingue la estructura retórica clásica?
- ¿Qué elementos se destacan en los pasos de cada una de las partes de la estructura?
- ¿Hay indicios que denotan el análisis de la audiencia?
- ¿Se identifican términos técnicos o académicos?
- ¿Se responde a las características del género?

Para concluir

El primer paso para desarrollar una presentación oral académica efectiva es destinar tiempo para su planificación. Esta planificación requiere considerar no solo el conocimiento del tema o de los contenidos, sino también un análisis del contexto académico y disciplinar, la determinación clara del objetivo y la consideración de las características de la audiencia: conocimiento y manejo del tema y expectativas al respecto. A la vez, puesto que muchas veces estas presentaciones corresponden a instancias calificadas, es importante tener claros los criterios de evaluación que se aplicarán y hacer una planificación estratégica considerándolos.


¿Y?
¿TE GUSTA?
PRESENTACIÓN ORAL
MMM...



Herramientas de apoyo para la presentación oral

Cap2

Herramientas de apoyo para la presentación oral

Karen Mariángel

Cap2

Las presentaciones orales en el contexto universitario son en general acompañadas por un material de apoyo, típicamente construido en PowerPoint (PPT), o bien elaborado a modo de póster. En ocasiones, este material queda relegado a la última prioridad y, en el caso de las presentaciones grupales, suele suceder que alguien del grupo recibe la noticia "tú haces el Power".

La necesidad de elaborar un apoyo multimodal que conduzca a una buena presentación supone un trabajo arduo que, muchas veces, se hace bajo presión y en un plazo muy acotado. Hay muchas decisiones que deben tomarse en relación con el material de apoyo, pero ¿qué elementos considerar al tomar estas decisiones? ¿Importa más que esté todo el contenido para que, al exponer, sepas exactamente qué decir? O bien, ¿es más prioritario que el material sea visualmente agradable? ¿Poner más texto o más imágenes? ¿Incluir o no la bibliografía? ¿Dónde van los gráficos y/o esquemas? A lo largo de este capítulo encontrarás orientaciones para responder estas preguntas y elaborar herramientas de apoyo para la presentación oral que se ajusten a tus necesidades.

Objetivos de aprendizaje del capítulo

- **Comprender el rol y formas de uso del PowerPoint en una presentación oral.**
- **Diseñar un PowerPoint que permita potenciar una presentación oral en consideración de su propósito, contexto y audiencia.**
- **Comprender el rol y formas de uso del póster científico en diferentes contextos académicos.**
- **Diseñar un póster científico que permita transmitir claramente los elementos centrales de una investigación.**

1. ¿Para qué se usa un PowerPoint?: principios sobre el diseño y uso de las diapositivas

En diferentes contextos, es posible utilizar recursos de apoyo para complementar, enriquecer o facilitar la comunicación oral. Incluso en instancias de comunicación cotidiana se usan simultáneamente recursos verbales y no verbales: en conversaciones cara a cara las personas se apoyan en gestos y en la información del contexto. Por ejemplo, apuntan objetos completando el sentido de un mensaje a través de elementos que trascienden lo puramente textual. Es claro que la búsqueda de un soporte tiene relación con la necesidad —consciente o inconsciente— de complementar, enriquecer, facilitar, robustecer la transmisión de un mensaje dado. Así, la entonación, las pausas, los gestos y otras expresiones no verbales comunican tanto como las palabras o las frases. Lo mismo ocurre con las herramientas de apoyo visual como un PowerPoint o un póster: permiten ampliar las posibilidades de comunicación.

En entornos académicos, las presentaciones orales suelen referirse a temas altamente complejos y especializados. Cuando un estudiante presenta su proyecto de investigación o da su examen de grado, debe enfrentarse al desafío de convertir un conocimiento profundo, erudito e informado sobre un tema en un mensaje accesible y comprensible por parte de una audiencia específica. Quien está disertando sobre un trabajo final de un curso se encuentra ante el desafío de que su audiencia —docente, compañeras y compañeros— comprenda su proceso de investigación y de construcción de conocimiento, y sea persuadida de su calidad y relevancia. La tarea no es sencilla, pues implica ajustar el mensaje a las necesidades y expectativas de un público heterogéneo, pero un buen material de apoyo puede contribuir a lograr estos cometidos.

¿Por qué utilizar material de apoyo en una presentación oral?

Perspectiva de un par

"Para preparar una buena presentación oral me ha sido útil armar un mapa conceptual como apoyo. No es recomendable escribir mucho en un PowerPoint, porque cansa a la audiencia. Lo ideal es intentar poner las ideas o datos más potentes en poco espacio y que eso sirva de pie para que quien expone pueda expresarse con respaldo. Además, es esencial utilizar material gráfico y darse el tiempo de explicar qué hace ahí, para que no parezca desconectado del relato."

Estudiante, Instituto de laComunicación e Imagen, Universidad de Chile

Hay muchos motivos por los cuales el material de apoyo puede ser una buena herramienta a la hora de elaborar una presentación oral en la universidad. ¿Qué características tiene el Power Point que lo hacen un recurso efectivo? Revisa algunas de ellas:

- **El PPT puede ser revisado:** una buena noticia es que, para evitar errores que luego se proyectarán a la vista de la audiencia, es posible planificar y revisar el PowerPoint antes de exponerlo. En esta fase de planificación, diseño y revisión, es posible corregir posibles erratas, pero también sacar mejor provecho a la herramienta de apoyo a partir de la selección meditada de una buena paleta de colores, tamaño de letra, entre otros.

- **El PPT no compite con la oradora u orador, sino que lo complementa:** existe una relación dialógica entre quien presenta y el PPT. Esta herramienta de apoyo debe elaborarse bajo la suposición de que la mayoría del contenido debe ser entregado por quien habla, y que el PPT es su complemento (y no a la inversa). Cuando el PowerPoint contiene demasiada información, la audiencia puede tender a leer en lugar de escuchar. Sin embargo, el centro de la presentación no debe ser el material de apoyo en sí mismo, sino el contenido dado a conocer por quien presenta.

- **El PPT privilegia la organización y la síntesis:** a la hora de tomar decisiones en cuanto al contenido y su distribución al interior de cada diapositiva, es importante tener en cuenta que las limitaciones de espacio suponen distribuir una cantidad importante de información en un soporte limitado; así, la síntesis es fundamental. Se espera que el PPT contenga ideas principales, conceptos organizados e ideas fuerza, evitando descripciones detalladas, discusiones teóricas profundas o listas extensas.

- **El PPT aporta un guion estructurado de la presentación oral:** el PPT permite establecer una secuencia específica en que se dará a conocer la información a la audiencia. Así, esta herramienta de apoyo debiese estar orientada según la planificación de la presentación oral. Por ejemplo, en el caso del PowerPoint, las diferentes diapositivas deberán reflejar el recorrido temático según una lógica clara y previamente establecida.

¿Cómo distribuir la información a lo largo de las diapositivas de un PowerPoint?

Perspectiva docente

"Creo que en el PowerPoint o material de apoyo es clave la síntesis de ideas. También sirve apelar tanto a la emoción (motivar, generar interés) como a lo cognitivo (la parte más racional)."

Docente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Uno de los grandes desafíos a la hora de elaborar una herramienta de apoyo como el PPT es tomar decisiones sobre la cantidad de información a integrar en cierto número de diapositivas, y más aún, sobre el orden de esta información. Si bien la presentación oral ya ha sido delineada a través de un guion, y el PPT debiese reflejar aquello, puedes tener la tentación de verter una gran cantidad de contenido en cada diapositiva.

Consejo útil

- Si en una presentación oral debes reportar lo que ya hiciste en un trabajo escrito, el primer elemento que debes tener en cuenta es que no es obligatorio incluir cada sección o subsección del escrito en el PPT. Por ejemplo, es innecesario que en el reporte oral de un ensayo consideres todos los argumentos entregados en la versión escrita; simplemente puedes hacer una selección de los más relevantes en consideración del tiempo que tengas disponible. Si haces una presentación oral que reporta el trabajo realizado en un informe, tampoco debieras recuperar la estructura del informe en la presentación. Por ejemplo, no es recomendable diseñar una diapositiva por cada punto del informe (portada, índice, introducción, justificación del estudio...), a menos que así lo haya exigido el o la docente a cargo del curso.

Independientemente de si la presentación oral se basa o no en un texto previamente escrito, es recomendable organizarla en una estructura retórica básica de inicio, cuerpo y cierre. Esta secuencia básica es el primer elemento que debes considerar para distribuir diapositivas a lo largo del PowerPoint.

La manera en que se organiza la secuencia de diapositivas depende fuertemente del género de la presentación y de los pasos que sean específicos de ese género. Por ejemplo, los primeros pasos de un género como la defensa de tesis pueden ser: presentar el problema de investigación y declarar los objetivos. Más allá de estos y otros géneros particulares, las siguientes orientaciones pueden ser útiles, a grandes rasgos, para organizar la información a lo largo de las diapositivas, con la estructura de inicio, cuerpo y cierre:

EN EL INICIO

- **Deja una diapositiva para captar la atención de la audiencia.** Es recomendable utilizar al menos una diapositiva para mostrar a la audiencia la importancia del tema o problema que se abordará. Para ello, por ejemplo, puedes presentar estadísticas, testimonios, citas u otros recursos que den cuenta de cómo el problema impacta en algún ámbito de la actividad humana.

- **Deja una diapositiva para indicar los aspectos centrales que se abordarán en la presentación.** Para ello, es recomendable incorporar una diapositiva de índice o *outline* que dé a conocer a la audiencia la estructura de la presentación. Esto es fundamental, pues permite conducirla a través del proceso de pensamiento, de investigación y/o de trabajo realizado. De alguna manera, el inicio delimita las expectativas de la audiencia con el fin de acotar la interacción que está comenzando.

EN EL CUERPO

- **Intenta hacer partícipe a la audiencia del proceso reflexivo, investigativo y/o analítico llevado a cabo,** destacando los puntos relevantes que se quieren enfatizar.

- **Escoge una cantidad limitada de puntos a destacar y desarrolla cada uno de estos puntos en una diapositiva.** Define hitos, focos o ideas fuerza que orienten a la audiencia y que serán los principales puntos para abordar en el cuerpo de la presentación. Es recomendable que desarrolles cada punto en una o dos diapositivas, en lugar de tener varios en una sola. Su cantidad dependerá del tiempo disponible, pero evita incluir demasiados puntos en los que luego no podrás profundizar. Es mejor abordar menos pero no "pasar corriendo" por las diapositivas.

- **Elige un título para cada diapositiva que oriente a la audiencia.** Por ejemplo, si en una diapositiva se presenta un gráfico sobre los diferentes factores que inciden en el calentamiento global, pero quien expone quiere destacar cuál es el impacto de la acción humana en este fenómeno, no bastaría con señalar como título "El calentamiento global" o "factores que inciden en el calentamiento global". Sería más orientador un título que permita focalizar mejor a la audiencia, como "¿En qué medida los sistemas humanos impactan en el calentamiento global?".

- **Ten especial cuidado con los títulos que presentan gráficos o tablas.** La claridad del título es especialmente relevante a la hora de incluir diapositivas con gráficos o tablas. Hay una diferencia importante entre señalar "Gráfico de acceso a los medios de comunicación por decil de ingreso" que titular "Menos del 20% del segmento E accede a Internet" o "Los segmentos ABC1 y E ven televisión por igual". Como puedes apreciar, los dos últimos títulos focalizan la atención en aquello que se quiere destacar.

- **Utiliza diapositivas de transición.** Dentro del cuerpo, es recomendable que puedas transparentar el paso de un tema a otro. Enfatiza estos cambios visualmente en la diapositiva o bien a través del discurso oral: "Otra de las ventajas de esta medida es…"

EN EL CIERRE

- **Cierra la presentación con afirmaciones breves que sinteticen puntos importantes** y releven focos de información que has considerado centrales a lo largo de tu presentación.

- **Intenta responder a las preguntas, problemáticas y objetivos que se plantearon en el inicio.** Son respuestas que la audiencia estará esperando, pues fueron instaladas como expectativa al comienzo.

Para determinar la cantidad de información para cada diapositiva, hay ciertas consideraciones de diseño que debieses tomar en cuenta:

- **A menos que busques contrastar información, un recurso visual por diapositiva es suficiente.** Esto significa que, al presentar una tabla, un gráfico, una imagen, un esquema, mapa conceptual u otro, su presencia debe estar sirviendo a un propósito claro y relevante, por lo que no debe "competir" con demasiados elementos adicionales.

- **La cantidad de texto en diapositivas debe ser lo mínimo necesario,** sobre todo considerando que la audiencia deberá poder leerlo a la vez que te escucha. Un número adecuado de líneas puede ser entre 7 y 10, mientras que el tamaño de fuente puede fluctuar entre 18 y 24.

- **Todo lo que incluyas en un PPT debe estar ahí para que la audiencia lo vea.** Por lo tanto, es importante que consideres el tiempo necesario para que las diapositivas sean leídas por la audiencia en caso de contener texto. Si, por ejemplo, reproduces un párrafo o incluyes una cita extensa, esta debe ser leída por ti, o bien, debes disponer de tiempo en silencio para que la audiencia la lea en forma autónoma. De otra forma, puede generarse una superposición entre el discurso oral y la acción de lectura de la audiencia.

Cada recurso verbal o visual en cada diapositiva sirve a un propósito definido en la estrategia retórica; por ende, todas tus elecciones en cuanto a cómo utilizar el PPT deben alinearse al guion predefinido para esa situación. En otras palabras, ningún elemento debe estar de más: si no aporta, estorba.

Perspectiva de un par

"Para armar el material de apoyo es recomendable tener en cuenta la iluminación de la sala, para saber qué tanto contraste debe haber entre los fondos y las letras. También es útil revisar qué tan grande es la sala y cuánto público habrá para determinar los tamaños de las letras."

Estudiante, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

Las siguientes figuras muestran una manera de organizar las diapositivas de una presentación de acuerdo con los principios vistos anteriormente:

DIAPOSITIVAS DE APERTURA

Universidad
Curso

TÍTULO DE
LA PRESENTACIÓN

Nombre del
presentador

Diapositiva de título: incluye por lo general un logo y nombre de la institución en la que se enmarca la presentación, el título de la presentación y el nombre del presentador.

TÍTULO DE LA DIAPOSITIVA

• Información destacada.

• Información destacada.

Figura 1: Gráfico de torta

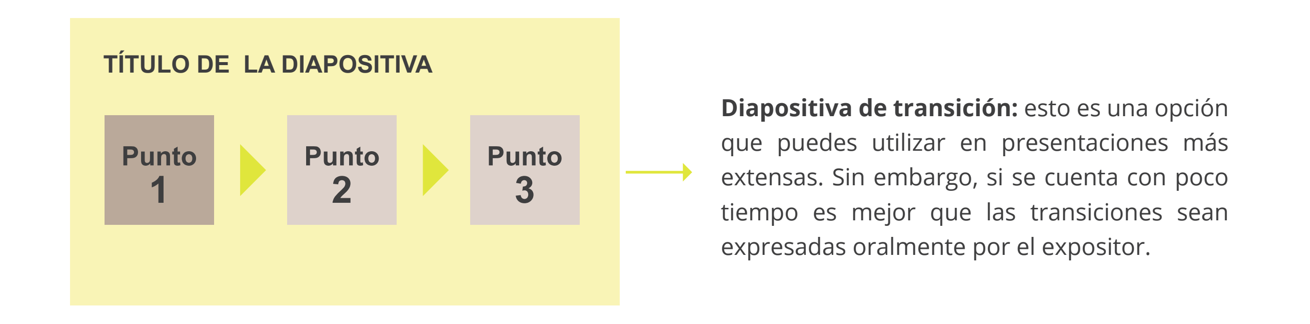
Diapositiva para mostrar la relevancia del tema de la presentación. Responde a la pregunta: ¿por qué es importante hablar de esto?

TÍTULO DE LA DIAPOSITIVA

Punto 1 → Punto 2 → Punto 3

Diapositiva de índice o *outline*: Muestra los puntos principales que se abordará en la presentación. Es recomendable que el índice sea sencillo y no incorpore demasiados puntos para no agobiar o confundir a la audiencia.

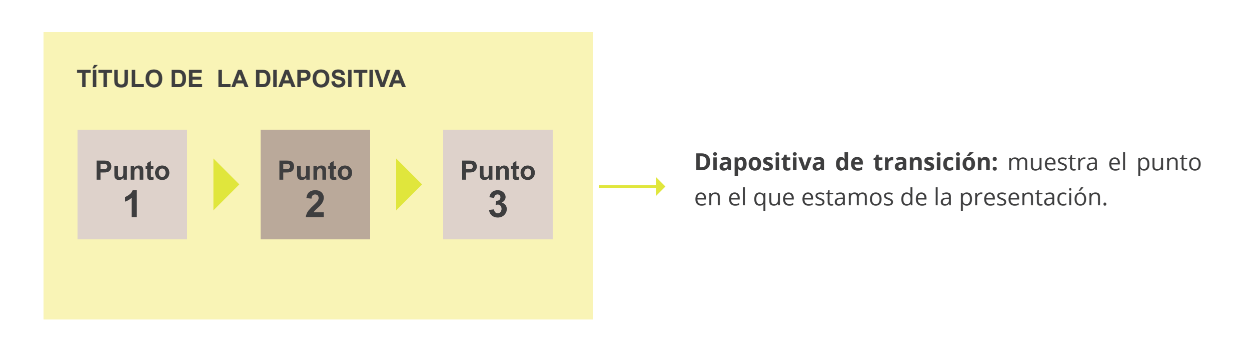
DIAPOSITIVAS DEL CUERPO DE LA PRESENTACIÓN



Diapositiva de transición: esto es una opción que puedes utilizar en presentaciones más extensas. Sin embargo, si se cuenta con poco tiempo es mejor que las transiciones sean expresadas oralmente por el expositor.

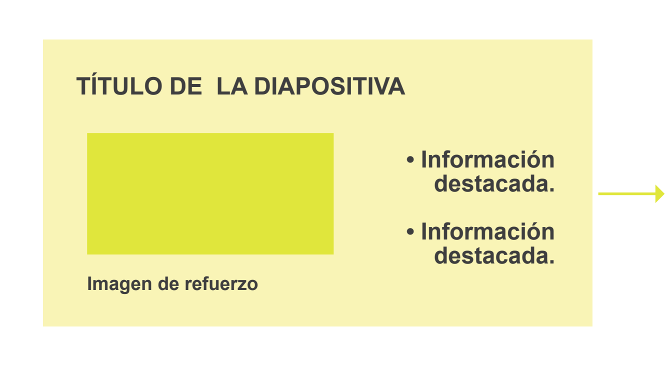


Diapositivas del cuerpo de la presentación. La cantidad de estas diapositivas dependerá de los puntos que se definan para abordar.



Diapositiva de transición: muestra el punto en el que estamos de la presentación.

DIAPOSITIVAS DE CIERRE



Diapositiva de cierre: esta diapositiva puede titularse "conclusiones" o "conclusiones y proyecciones". Las proyecciones son relaciones que se establecen con el panorama futuro o con otras disciplinas: mencionar posibles investigaciones futuras y/o en otros campos para iluminar el problema de investigación es una "proyección". Dependiendo del tiempo disponible, las conclusiones y las proyecciones pueden presentarse en diapositivas diferenciadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bibliografía 1
- Bibliografía 2
- Bibliografía 3
- Bibliografía 4
- Bibliografía 5
- Bibliografía 6

Diapositiva de referencias bibliográficas: en el contexto universitario, es fundamental incorporar la referencia completa en algún formato de citación (APA, ISO, Vancouver) de las fuentes que fueron citadas en el PPT. Esto permite destacar la rigurosidad del investigador.



Diapositiva de fondo para preguntas: cuando se pasa a la fase de las preguntas, es útil tener una diapositiva de "descanso" que retome el título de la presentación. Esto evitará que la bibliografía distraiga a la audiencia en la fase de preguntas y respuestas.

Como ves, la distribución de la información a lo largo de las diapositivas en un PowerPoint puede ser muy variable, pero siempre es recomendable considerar algunas diapositivas para el inicio y el cierre además de las que se desplieguen en el cuerpo de la presentación.

Ahora que ya tienes algunos principios para distribuir información a lo largo de las diapositivas, realiza la siguiente actividad.

Actividad

Piensa en una presentación en el contexto de la universidad que hayas realizado o que tengas que realizar en la actualidad. Considerando el propósito de esa presentación y de la naturaleza del curso en el que se enmarca, planifica un guion o esquema de los puntos principales que deberían incluirse en esa presentación. Luego, distribuye esos puntos a lo largo de las diapositivas que estimes necesarias.

INICIO

CUERPO

CIERRE

La adecuada distribución de la información a lo largo del PPT y al interior de las diapositivas sirve como un punto de encuentro entre quien expone y la audiencia, en la medida en que el primero o primera hace visible la lógica o razonamiento de su presentación, y la segunda puede seguir ese recorrido. La herramienta visual, así, estaría contribuyendo a la organización y sistematización de la interacción entre los participantes de la presentación oral.

Con el fin de que puedas asegurar un buen diseño de diapositivas para tu PowerPoint, considera la siguiente lista de chequeo:

Lista de chequeo

- [x] El PPT está organizado lógicamente y contempla diapositivas de inicio, cuerpo y cierre.
- [x] El PPT incluye diapositivas de inicio en las que se presenta el tema de manera atractiva y se introduce la estructura de la presentación (*outline*).
- [x] El PPT incluye diapositivas para el cuerpo de la presentación en las que se destacan puntos relevantes a partir de títulos que orientan a la audiencia.
- [x] El PPT incluye diapositivas para el cuerpo de la presentación en las que se presentan transiciones para pasar de un tema a otro.
- [x] Las diapositivas sintetizan y/o esquematizan la información, sin desarrollarla en párrafos extensos.
- [x] Ninguna o muy pocas de las diapositivas se componen exclusivamente de texto.
- [x] El PPT no te sirve como ayudamemoria para recordar lo que debes decir, pero sí es útil para marcar la estructura a seguir.

¿Cómo utilizar las diapositivas a lo largo de la presentación?

El PowerPoint es una herramienta de gran utilidad para realizar presentaciones orales en la universidad, aunque si se utiliza rígidamente puede limitar la posibilidad de ajustarse a la audiencia. Por lo mismo, se debe considerar el PPT como una herramienta de apoyo, que no es el centro de la presentación misma (Doumont, 2009). Para avanzar en esta línea, ten en cuenta lo siguiente:

- **Descarta la lectura directa del PowerPoint.** Deja que este sirva para mostrar cifras, citas, gráficos u otros recursos puntuales a la audiencia, pero evita que la presentación se transforme en una lectura en voz alta. Excepcionalmente, puedes leer del Power Point cuando quieras compartir con la audiencia una cita textual para instalar un tema o una reflexión.

- **Evita saltar diapositivas durante la presentación.** Un PowerPoint bien diseñado normalmente permite seguir el orden que está establecido a lo largo de las diferentes diapositivas. Por ello, es fundamental que antes de presentar revises si el orden propuesto es el mejor. Tampoco es recomendable adelantar diapositivas en el caso de que, en el medio de la presentación, se realice una pregunta sobre un tema que viene más adelante. En ese caso, puedes dar una respuesta muy breve e indicar que se profundizará en ello dentro de poco (cuando llegue la diapositiva correspondiente).

- **Evita mirar todo el tiempo hacia el PowerPoint.** Es recomendable mirar el PPT siempre "en conjunto con la audiencia" y en ocasiones puntuales. Por ejemplo, si quieres revisar un gráfico de torta, puedes señalar y mirar el PPT por un momento breve e indicar: "como se puede ver en el gráfico…". Esto es una invitación a mirar junto con la audiencia, sin perder la conexión con ella.

- **Sé flexible con el manejo del tiempo que dedicas a cada etapa de la presentación.** Si percibes que la audiencia no comprendió claramente un punto, es recomendable profundizar en él, aun cuando se haya programado menos tiempo para esa diapositiva. Esto significa que en otras secciones de la presentación tendrás que avanzar con mayor fluidez.

- **Establece un monitoreo del tiempo.** Durante la presentación, es recomendable contar con un registro del tiempo que pueda monitorearse. Esto te permitirá decidir si puedes profundizar más en un punto o si debes acelerar un poco la marcha.

El PPT puede ser visto como un discurso paralelo y a la vez complementario al de quien expone. Esto sugiere que dicha herramienta no siempre se trata de un texto completo e independiente. Así, si en una presentación se realiza un análisis de políticas macroeconómicas, es probable que el PowerPoint sea un buen soporte para complementar el discurso con gráficos y cifras que pueden ser difíciles de memorizar. En otras palabras, lo que va en el PPT no es lo mismo que lo que se dice. ¿Cómo manejar estos "dos discursos"?

Por una parte, es recomendable que en las diapositivas esté trazado de manera clara el recorrido de temas, lo que puedes marcar en las transiciones y títulos. Este primer discurso es el de los detalles: las frases clave, los datos o cifras relevantes. Por otra parte, debes tener claridad sobre la "narración" que vas construyendo de manera oral a lo largo del recorrido por las diferentes diapositivas. ¿Qué es lo que se dice en una y cómo se hace, verbalmente, la conexión entre una y otra? Este es el "segundo discurso" a considerar.

Lo más importante para que el PPT realmente complemente tu discurso oral es ensayar la presentación antes, revisando si la secuencia de diapositivas da respuesta a tu estrategia diseñada en el guion.



Para concluir

Diseñar y utilizar un PPT implica ser capaz de resguardar que los aspectos de diseño estén estrechamente vinculados a una estrategia determinada. Así, es importante que tengas en cuenta que cada decisión sobre qué diapositivas incluir, dónde ubicarlas, cómo graficarlas y qué información poner en cada una de ellas debe responder al propósito de tu presentación. Asimismo, a la hora de presentar con ayuda del PPT, es fundamental que tomes conciencia de la relevancia de su rol. La herramienta de apoyo es eso, una herramienta que puedes utilizar para guiar mejor a la audiencia, enfatizar ideas, mostrar datos de manera visual, entre otras acciones, pero no es lo más relevante de la presentación.

2. Uso del espacio, colores e imágenes: ¿cómo tomar decisiones en el proceso de diseño de las diapositivas?

Los aspectos de diseño, como el tipo de letra, los colores y el uso del espacio, no solo otorgan un marco estético general al PPT, sino que además se constituyen como elementos comunicantes. Es decir, estas elecciones comunican significados, y es importante resguardar que estos sean coherentes con lo que se quiere transmitir a la audiencia. La audiencia puede ser especialmente sensible ante este tipo de consideraciones, dado que muchas veces las personas sienten rechazo o aprobación ante un estímulo antes de poder racionalizar y verbalizar los motivos que lo sustentan. Desde una perspectiva retórica, debes considerar, entonces, que ciertas elecciones estéticas apelan al pathos, es decir, a los valores y emociones de las personas y al ethos, esto es, a la confianza, grado de credibilidad y carácter del orador u oradora ¿Qué impacto puede tener en la audiencia el uso de la letra "Comics Sans"? ¿Cómo impacta en la recepción la calidad y tipo de imágenes que se integren?

Para profundizar

Garrett (2016) analizó 30.263 diapositivas para saber cómo se utilizaba el PPT en distintas disciplinas universitarias. Garrett se preguntó si había diferencias en cuán efectivo era un PPT según la disciplina en que se insertaba. Para responder su pregunta analizó estudios sobre PPT y halló cuatro recomendaciones típicas basadas en la literatura: 1. que es recomendable el uso de frases cortas; 2. que en el caso de los títulos las oraciones largas son útiles; 3. que las imágenes de alta calidad son recomendables; y 4. que el excesivo uso de imágenes y animaciones irrelevantes entorpecen la comunicación. ¿Se aplican estos consejos al contexto de tu propia disciplina? Revisa el siguiente fragmento extraído de Garrett (2016):

"Primero, las recomendaciones existentes son contradictorias entre sí. ¿Qué es más efectivo entre usar frases cortas u oraciones largas? Las diferencias disciplinares en el uso de PPT pueden explicar esta contradicción. Las disciplinas con un paradigma predominante ("duras") usan más punteos y las frases punteadas están escritas de forma menos compleja. Las disciplinas de múltiples paradigmas ("blandas"), como Historia, usan una escritura más compleja. Estas diferencias explican la contradicción en las recomendaciones. En concreto, la forma de uso de las diapositivas depende del modo de pensamiento base de cada disciplina. Algunas, como Informática, pueden reducir sus ideas clave a frases cortas tipo axioma. Sin embargo, las disciplinas blandas requieren de un fraseo más complejo y de una expresión matizada.

En segundo lugar, este estudio reveló diferencias en el uso de recursos visuales entre los grupos disciplinares duros o blandos. Las disciplinas duras usan más recursos visuales, pero estos tienden a ser menos complejos. Esto indica que, mientras todas las disciplinas utilizan recursos visuales, estos tienden a diferir entre tipos disciplinares. En las disciplinas que abordan materias basadas en un paradigma predominante resulta más fácil representar conceptos a través de gráficas menos complejas. Estas incluyen tablas, fórmulas o diagramas. Las disciplinas blandas usan menos recursos visuales, pero estos tienden a ser de alta calidad. Por ejemplo, una disciplina blanda puede utilizar una fotografía, mientras que la disciplina dura puede usar una tabla.

Las diferencias en el uso de recursos visuales flexibilizan la recomendación sobre las imágenes de alta calidad y aquella que sugiere evitar recursos visuales y animaciones irrelevantes. Si bien los expertos recomiendan recursos visuales de apoyo que sean de alta calidad, no todas las disciplinas pueden tener disposición para utilizar este tipo de material gráfico. Por otro lado, la evidencia de este estudio muestra que las y los estudiantes reportan que los PPTs son más efectivos en algunas disciplinas y menos efectivos en otras. En

Economía, Educación, Administración y Marketing, fueron percibidos como más efectivos. En Contabilidad o Finanzas, Informática, Ingeniería y Derecho fueron percibidos como menos efectivos. Las disciplinas del grupo de mayor efectividad tuvieron PPTs con menos palabras, pero de mayor dificultad que aquellas identificadas como parte del grupo de menor efectividad. En las disciplinas "efectivas" se usan menos recursos visuales, pero estos tienden a ser más grandes. No es posible afirmar que es la disciplina lo que determina que una o un estudiante perciba las diapositivas como más o menos efectivas; ni tampoco si lo determinante es la forma en que las y los académicos las crean o las usan. Sin embargo, sí existe una fuerte correlación entre la naturaleza de la disciplina y la percepción de las y los estudiantes sobre la efectividad de las diapositivas."

(Garrett, 2016, pp. 376-377, traducción propia)

A partir de las palabras del autor, se puede concluir que cuestiones como la extensión de las frases en un PowerPoint o el tipo de imágenes o gráficos son diferentes en cada disciplina. Hay áreas en que se valoran las frases cortas y sintéticas y otras en que se apela a una mayor complejidad sintáctica y extensión. A continuación, se proponen algunas interrogantes para profundizar en esta reflexión.

Para reflexionar

A partir de la lectura de la sección "Para profundizar" reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Concuerdas con que hay diferencias en el uso de PPTs según la disciplina o campo disciplinar en que se utilice? ¿Por qué?

2. ¿Qué es para ti un PPT efectivo? ¿Qué características tienen el texto y los recursos visuales? ¿Qué significa que sea efectivo?

3. ¿Cómo podrías integrar las características de tu campo disciplinar al diseño de un PPT? ¿Cómo impactan las características del conocimiento de tu carrera en tu estrategia a la hora de elaborar un material de apoyo como un PPT?

¿Cómo diseñar las diapositivas de un PowerPoint?

Son muchas las decisiones de diseño a la hora de elaborar un PowerPoint. Al hacerlo, debes elegir una paleta de colores adecuada, un tipo y tamaño de letra legibles, entre otras. ¿Con qué criterio elegir lo que es más adecuado para una presentación en el contexto académico?

En términos generales, es recomendable que consideres lo siguiente:

FUENTE
Prefiere las fuentes sans serif, lo que literalmente, significa "sin adorno"; o sea, sin serifa o sin esa "colita" que remata cada letra en algunas tipografías:



Esta es una muestra de una fuente con adornos: **Times New Roman.**



Esta es una muestra de una fuente sans serif: **Calibri.**

Las fuentes adornadas y las *sans serif* no solo se diferencian en la presencia del remate al final de cada trazo, sino que en la regularidad de estos. En el caso de fuentes como Times New Roman, el trazo es más ancho en algunas partes y más angosto en otras. En cambio, en fuentes como Calibri, el trazo es más consistente, lo que hace que sean más fáciles de visualizar, sobre todo desde distancias más amplias. No obstante, también hay fuentes sans serif que pueden ser difíciles de visualizar por su trazo muy angosto. Este es el caso de Century Gothic.

En cambio, fuentes limpias como Arial o Calibri tienen mejor visualización en la proyección, especialmente bajo condiciones desfavorables (un proyector con bajos lúmenes en una sala muy iluminada, un proyector que está demasiado lejos de la superficie de proyección y/o una superficie de proyección oscura). Finalmente, la elección de la fuente de la presentación debe considerar mucho más que lo estético; debe estar en función de lo que comunique mejor en las circunstancias en que te encuentres.

PALETA DE COLORES
Elige colores sobrios y consistentes. Es recomendable evitar combinar colores intensos que contrasten fuertemente, como azul y amarillo o rojo y verde, por ejemplo. Además, la combinación de colores debe ser estable a lo largo de todo el PPT: si en determinado caso has decidido que los títulos van en color azul marino y los subtítulos en celeste, esto debe cumplirse en todas las diapositivas.

La elección de colores también tiene que ver con elementos simbólicos. Hay colores que asociamos a ciertos contenidos; por ejemplo, un PPT con una paleta de colores vivos puede ser adecuado para presentar un Informe de práctica en la carrera de Pedagogía en Educación de Párvulos, pero difícilmente sería valorado en un informe de Derecho Penal, en la carrera de Derecho. El color comunica y, por lo tanto, debes tener cautela con qué comunica en contextos específicos.

CONTRASTE ENTRE FONDO Y CONTENIDO

Utiliza un fondo limpio. En lo posible, evita poner imágenes o fondos con gradientes. Asimismo, ten en cuenta cómo se ve el color de la fuente en relación con el color del fondo. Es recomendable el fondo blanco y la fuente negra, pero hay variantes que pueden servir también si los colores escogidos contribuyen a una mejor comunicación del contenido y a una mejor interacción con la audiencia. Lo importante es que no utilices contrastes de colores que puedan dificultar la observación del PPT. ¿Qué te parecen los siguientes ejemplos? ¿Cuál de ellos presenta un mejor contraste?

Fisiopatología de la acalasia esofágica

Alberto Melo
Joaquín Delgado
Luisa E. Morales

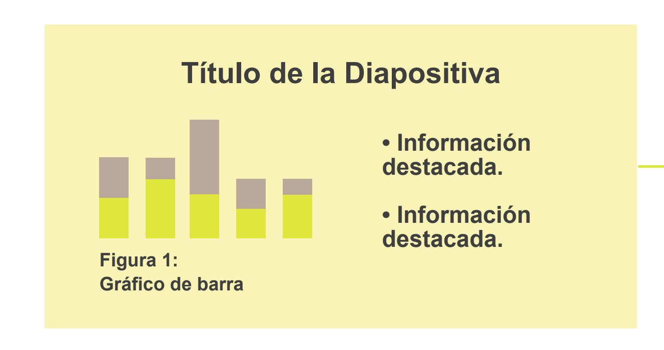
Fisiopatología de la acalasia esofágica

Alberto Melo
Joaquín Delgado
Luisa E. Morales

USO DEL ESPACIO

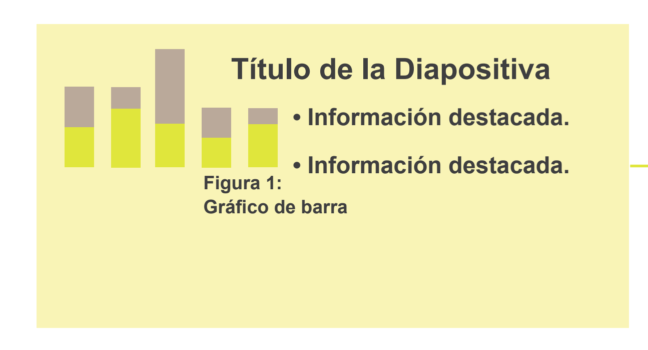
Distribuye los elementos en la diapositiva de forma equilibrada y espaciada. Para ello, es recomendable lograr un balance en la distribución de texto, imágenes u otros elementos.

Diapositiva equilibrada



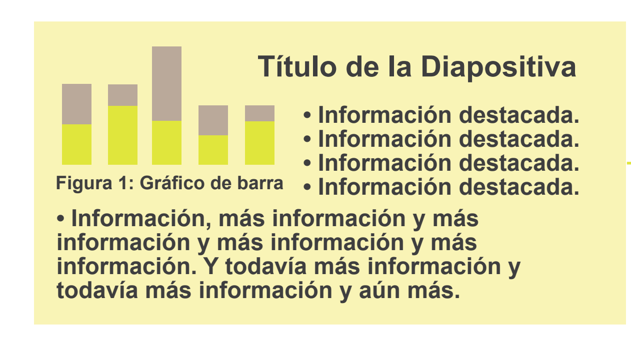
Es posible notar que en esta diapositiva no hay demasiados espacios en blanco y los diferentes elementos están distribuidos equitativamente en el espacio de la diapositiva.

Diapositiva desequilibrada



En esta diapositiva, en cambio, queda un gran espacio en blanco en la parte inferior y todos los elementos parecen "apretados" en la parte superior. El problema no son los espacios en blanco, sino el desbalance en la distribución de los elementos.

Diapositiva sin aire



Esta diapositiva parece "equilibrada" en cuanto al uso del espacio. Sin embargo, resulta sobrecargada puesto que casi no deja espacios en blanco. Es recomendable que las diapositivas incluyan estos espacios para que cada elemento sea fácilmente distinguible por parte de la audiencia.

Otra consideración sobre el uso del espacio en las diapositivas se relaciona con el orden natural de la lectura. Al leer, desplazamos la vista de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, por lo que ese será el orden en que la audiencia leerá los diferentes elementos de la diapositiva. Además, ten presente que la atención de la audiencia se centrará generalmente en el inicio de las frases u oraciones y en las primeras frases en una lista de viñetas.

ÉNFASIS

También puedes utilizar énfasis gráficos para manejar los puntos focales; o sea, para que decidas dónde se dirige la atención de la audiencia. Para ello, puedes utilizar las siguientes estrategias o recursos:

Usa negrita, *cursiva* o **cambio de color de la fuente.** Si lo que quieres es guiar la atención de la audiencia a un concepto o idea, puedes utilizar estrategias de diseño como poner parte del texto en negrita, escribirlo con letra cursiva o cambiar el color de la fuente en ese segmento. Utiliza esta estrategia con cuidado, porque si abusas de ella provocarás una sobrecarga visual que impedirá determinar cuál es la información importante.

Utiliza diferentes tamaños para jerarquizar información. Si buscas clarificar una jerarquía de elementos sin necesariamente explicitarla con palabras, puedes escribir las categorías superiores con fuentes de mayor tamaño o en letras mayúsculas. Ten en cuenta que esta estrategia no es adecuada para destacar información dentro de un párrafo o frase, puesto que puede verse desordenado o confuso.

Considera el balance y la simetría. Una diapositiva bien organizada se ve limpia y presenta equilibrio en la disposición de sus elementos. Si uno de los objetos que has incluido escapa de ese balance y rompe la simetría, este destacará sin que exista la necesidad de utilizar más información visual para que eso ocurra. Puedes orientar la atención de la audiencia a un cuadro de texto, a una parte de un esquema o a un detalle en una imagen haciendo uso de la ubicación que este elemento ocupe en relación con los demás componentes de la diapositiva.

CUIDADO DE LA ORTOGRAFÍA

La ortografía no suele ser la consideración más importante en la elaboración de un PPT y es posible que las diapositivas sean comprensibles sin que resguardes este aspecto. No obstante, cuando la escritura se ajusta a la norma ortográfica y gramatical, puede contribuir a que proyectes una imagen confiable, seria y formal. La ortografía apela al *ethos*, es decir, a la credibilidad que puedes o no proyectar.

Los problemas ortográficos también pueden desviar la atención de la audiencia de lo que realmente importa. Así, al hallar un error ortográfico en el texto, la audiencia podría focalizar su atención en él, cuestionándose sobre la correcta grafía de una palabra o la adecuada redacción de un párrafo, en lugar de atender a lo que dices. En ese sentido, se puede decir que las faltas ortográficas constituyen una suerte de "ruido lingüístico", pues dificulta el intercambio fluido entre quien presenta y su audiencia.

CALIDAD Y RELEVANCIA DE LAS IMÁGENES Y ELEMENTOS GRÁFICOS

La percepción de los recursos visuales estará determinada por ciertos aspectos básicos: considera su calidad, resolución y tamaño. Si el recurso no se visualiza adecuadamente, es mejor que lo omitas. Por otra parte, contempla también su relevancia en relación con la totalidad de la información que estás transmitiendo. Por ejemplo, al presentar un trabajo final, puedes sentir la tentación de presentar todos los gráficos elaborados durante el proceso de investigación, cuando en realidad lo relevante para la audiencia es que analices aquellos resultados asociados a los hallazgos principales.

Finalmente, para que un recurso visual cumpla su propósito dentro de la estrategia delineada, es importante que trascienda un rol puramente decorativo o estético. Esto es, que no utilices los recursos visuales para rellenar un espacio que parece vacío o descolorido, por ejemplo.

Perspectiva docente

"Para preparar el PowerPoint, considero cuáles son los puntos centrales, que luego se profundizan en la exposición. Para mí ha sido importantes también el apoyo en imágenes que permiten de forma lúdica presentar oralmente los principales aspectos del contenido que se desarrollará."

Docente, Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile

Actividad

A continuación, encontrarás cuatro muestras de portadas disponibles para elaborar un PPT. Revísalas con atención y responde las preguntas que se encuentran más abajo.



El problema educativo en Chile
Desafíos y perspectivas
Patricia González Fuentealba

El problema educativo en Chile
Desafíos y perspectivas
Patricia González Fuentealba

El problema educativo en Chile
Desafíos y perspectivas
Patricia González Fuentealba

Responde las siguientes preguntas en relación con las diapositivas anteriores:

1. ¿Cuál o cuáles diapositivas te parecen más apropiadas para hacer una presentación en el contexto de tu propia disciplina? Si no puedes hacer una generalización disciplinar, piensa en un curso concreto de tu carrera. ¿Cuál o cuáles de las diapositivas resultarían más apropiadas para ese curso? ¿Por qué?

2. ¿En cuál o cuáles diapositivas resulta efectivo el contraste entre texto y fondo?

3. ¿Cuál o cuáles diapositivas presentan tipografías de letra fáciles de visualizar?

4. ¿En cuál o cuáles diapositivas te parece que se utiliza el espacio de manera equilibrada?

5. ¿Qué inferencias puedes hacer respecto de la credibilidad del orador u oradora a partir de las diapositivas anteriores?

Como ves, hay muchas elecciones que hacer a la hora de diseñar un PPT e incluso las plantillas que vienen por defecto pueden ser sometidas al análisis y modificadas si es necesario.

¿Cómo elaborar el guion de una presentación oral?

Perspectiva de un par

"Al preparar un PowerPoint debe considerarse que la presentación es un espectáculo. Un PowerPoint no es un libro con mucho texto, más bien se trata de un material de apoyo que debe ser visualmente atractivo y fácil de seguir."

Estudiante, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

El PPT es una herramienta que te permite incluir una variedad de recursos más allá del texto, como imágenes, esquemas o mapas conceptuales. Estos recursos han sido clasificados en la tipología de recursos visuales de Rowley-Jolivet (2002), de la siguiente manera:

Tt **Textuales.** Comprenden recursos verbales que transmiten un significado a través de palabras.

Gráficos. Incluyen diagramas, esquemas, mapas conceptuales, gráficos (de barras, de torta, etc.).

Figurativos. Contemplan las fotografías y otro tipo de imágenes (pinturas, por ejemplo).

∑ **Numéricos.** Refieren especialmente a las fórmulas matemáticas.

¿Cuáles de estos recursos se utilizan más en tu disciplina? ¿Cómo has utilizado algunos de ellos en tus presentaciones? Revisa el testimonio de un par del campo disciplinar del Arte.

Perspectiva de un par

"Para preparar un buen PowerPoint, además de seleccionar bien los conceptos centrales es útil incluir alguna imagen que pueda nutrir la exposición oral y que logre mantener la atención de la audiencia."

Estudiante, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Para asegurar la coherencia con los propósitos que persigue la presentación en general, cada uno de los elementos debe interactuar recíprocamente con el resto de los recursos. Dicho de otro modo: los elementos contenidos en la presentación oral deben servir a su finalidad global. De lo contrario, serán una interferencia para la comunicación desde un punto de vista retórico. En términos generales, entonces, la inclusión de recursos gráficos, numéricos y figurativos debiese seguir las siguientes orientaciones:

- **Las imágenes y recursos gráficos son más efectivas cuando sirven a un propósito definido, en lugar de ser meramente decorativos.** Si están en el PPT, deben ser referidos, explicados o complementados en la presentación oral. De lo contrario, es mejor que no estén presentes.

- **Basta con que haya un solo recurso gráfico o imagen en la diapositiva;** como máximo es recomendable incluir dos, en caso de que se pretenda hacer una comparación o un contraste. Idealmente debe acompañarse de muy poco texto o ir sin texto adicional, descontando el título.

- **Al igual que en el caso del diseño general del PPT, menos es más;** por ende, se recomienda que el diseño de los esquemas, gráficos y otros sea sobrio y sencillo para no provocar confusiones en la lectura. Por ejemplo, es preferible usar una tabla que tenga color solo en las filas o columnas donde se denominen las categorías, o gráficos que no tengan una perspectiva 3D. En el caso de estos últimos, los colores deben diferenciarse claramente.

- **Los números (como cifras y porcentajes) son una mejor contribución cuando se expresan con algún propósito claro.** Esto significa que no basta con decir el número, sino que se debe explicar por qué este número es importante. El PPT puede ayudar a aquello, poniendo la cifra en contexto, ya sea con otras cifras en un gráfico, o bien, al interior de un texto. En el caso de las fórmulas, estas deben integrarse, idealmente en una tipografía simple. Si el símbolo necesario no está disponible, se pueden usar herramientas gratuitas (como Geogebra o cualquier editor gratuito de fórmulas matemáticas online) para graficarlas.

- **Las imágenes no hablan por sí solas.** Las imágenes son recursos semióticos, pero no son verbales. Esto implica que comunican un significado, pero no a través de las palabras, por lo que sus interpretaciones son tan diversas como pueden serlo los miembros de la audiencia. Para asegurar que la interpretación que le den al recurso sea la que sirve a tus propósitos, es necesario hacer uso de las palabras. Es recomendable, además, que la calidad de las imágenes sea alta, para que sea más fácil de visualizar y se note prolijidad en la preparación del PPT. Además, las imágenes funcionan de forma más efectiva cuando son aludidas explícitamente en la presentación oral, ya sea para analizarlas, describirlas o hacer evidente cuál es su sentido.

Los recursos figurativos, como las imágenes (pinturas, fotografías, mapas, planos, capturas de pantalla) permiten representar significados que no son posibles de transmitir por completo a través de los recursos verbales. También pueden actuar como evidencia (para demostrar, por ejemplo, que dos personas se han reunido) o como representación gráfica simplificada de una realidad compleja (los mapas muestran en una escala reducida la ubicación de grandes porciones de tierra). Dadas sus múltiples potencialidades, es recomendable aprovechar estos recursos en una presentación oral.

Para reflexionar

Seguramente, como estudiante, en la universidad has utilizado diferentes recursos gráficos en tus presentaciones orales. Antes de seguir leyendo, reflexiona sobre tu propia experiencia:

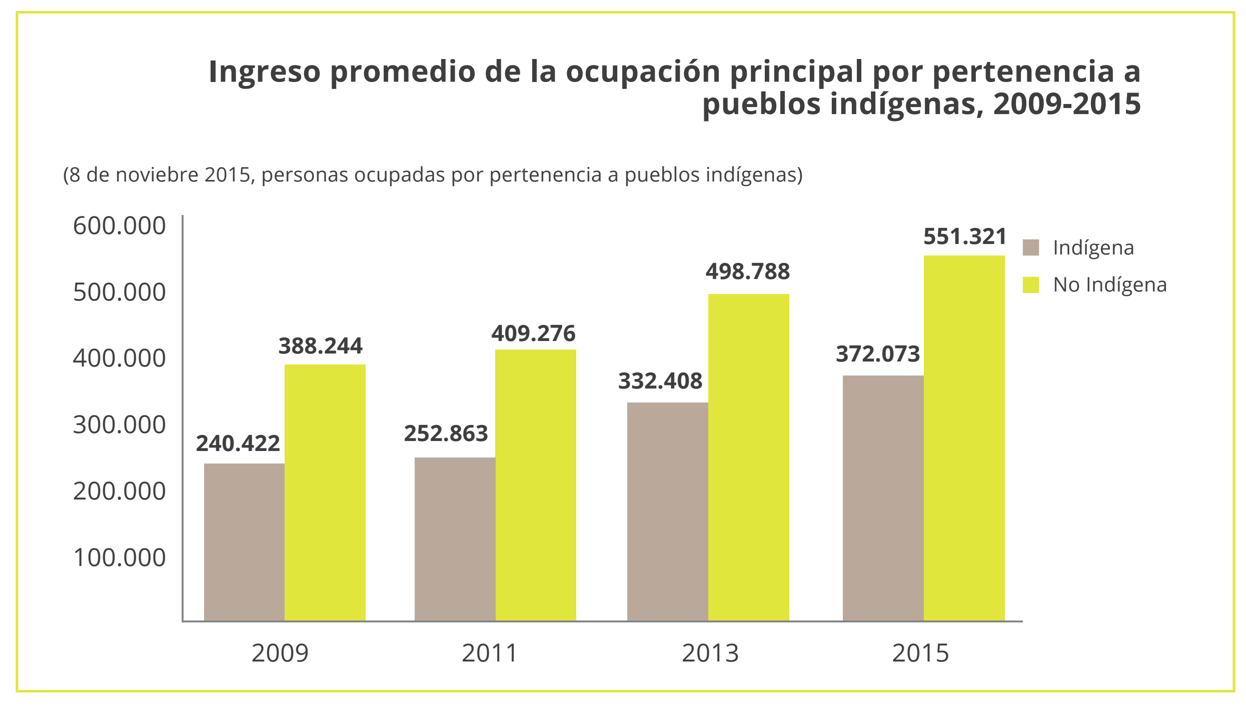
- ¿Qué funciones han cumplido los recursos gráficos en tus presentaciones?
- Cuando los has integrado a tus presentaciones, ¿qué haces con ellos? ¿Cómo se los presentas a la audiencia?
- En general, ¿qué tipos de recursos gráficos tiendes a utilizar? ¿Cuáles te resultan más útiles y por qué?

En la medida en que revisas lo que sigue de este apartado, intenta contrastar con tus propias experiencias y conocimientos previos en relación al uso de recursos gráficos.

Para incluir otros recursos gráficos es necesario que consideres, como norma general, que tengan buena resolución y que su colorido permita distinguir sus partes y comprender las jerarquías (en caso de tratarse de recursos organizados jerárquicamente). Las consideraciones más generales también se aplican; o sea, que la fuente sea clara y legible, y que haya un solo recurso gráfico por diapositiva. A continuación, puedes revisar algunos recursos gráficos comúnmente utilizados con recomendaciones asociadas a cada uno de ellos:

Gráfico de barras

El gráfico de barras permite visualizar datos para compararlos entre sí.

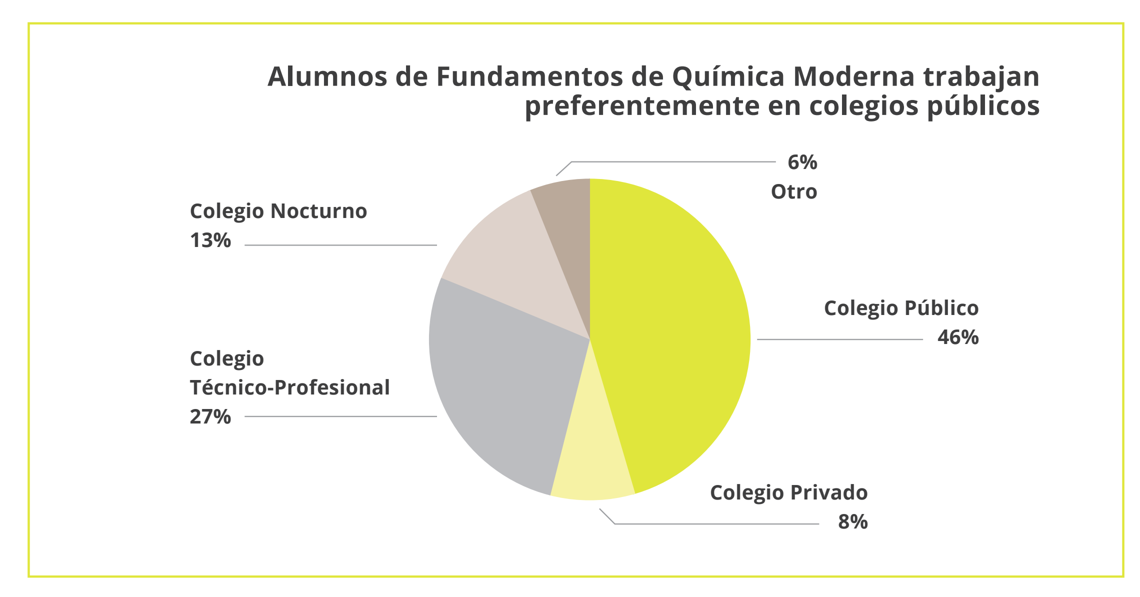


Ministerio de Desarrollo Social (26 de julio de 2017). Pueblos indígenas. Síntesis de resultados, CASEN 2015. Extraído el 19 de diciembre desde: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_pueblos_indigenas.pdf

En un gráfico de barras, es recomendable que utilices un modelo de gráfico que permita contar con bloques de color claramente definidos. Si el gráfico incluye demasiados datos, no se podrán percibir las barras y su visualización se distorsionará hasta convertirlas en líneas. Si ese es el caso, debes optar por otro tipo de gráfico. En una diapositiva es fundamental que en el gráfico de barra sean visibles los datos dispuestos en el eje Y y también las categorías del eje X.

Gráfico de torta o pie

El gráfico de torta o pie permite visualizar la proporción entre los distintos porcentajes que se distribuyen en la totalidad.

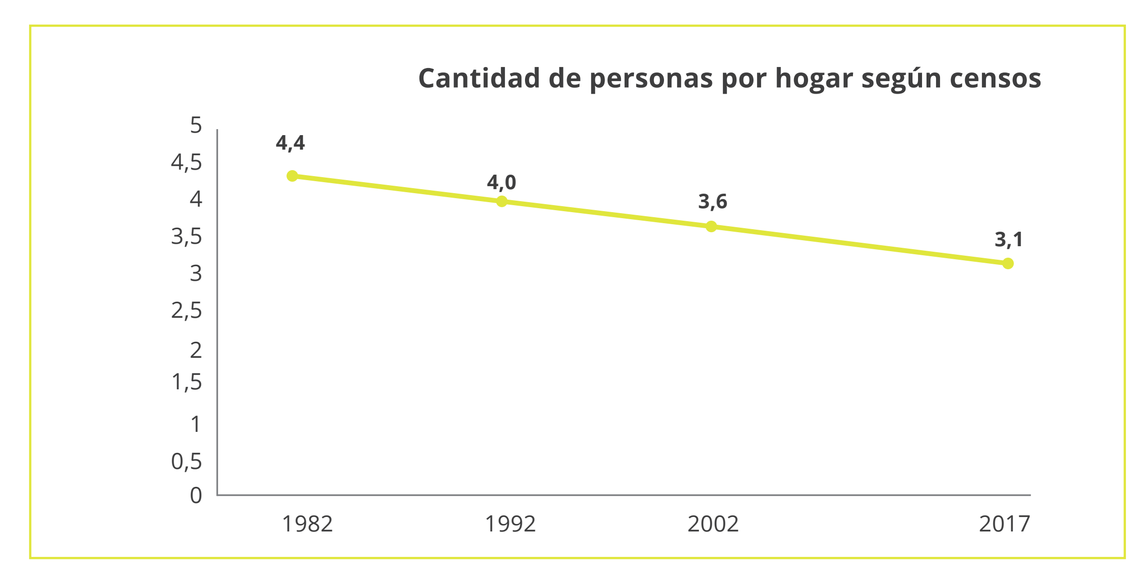


Adaptado de: Hernández-Chaverri, R. (2015). La difusión de la nanotecnología y nanociencia a través del curso Fundamentos de Química Moderna que oferta el Departamento de Ciencias Químicas de la UNED, Costa Rica. *Revista de Física,* 49, 67-74.

Debes utilizar el gráfico de torta en la manera más simple posible. Si bien el programa con el que se elabora el gráfico puede ofrecer alternativas muy vistosas, en 3D y con distintas maneras de presentar los nombres de los datos, lo mejor es que contemples la versión más simple. También es recomendable que los porcentajes aparezcan sobre el área que representan; esto facilita la visualización de la distribución porcentual.

Gráfico de líneas

El gráfico de líneas permite visualizar la progresión de una o más variables en el tiempo.



Adaptado de: INE (junio 2018). Síntesis de resultados Censo 2017. Extraído el 19 de diciembre de 2018 desde: http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf

Si utilizas un gráfico de líneas, debes buscar que la visualización de la evolución sea clara. Por ende, es más recomendable incluir los puntos de referencia, como en el ejemplo, que dejar una línea sola. Estos gráficos también sirven para mostrar cómo evolucionan dos variables distintas cuyas trayectorias se busca comparar. En este caso, es fundamental distinguirlas con colores claramente diferenciados.

Tablas

Las tablas permiten mostrar en forma organizada una variedad de datos como distribuciones de frecuencias, resultados de pruebas estadísticas, entre otros.

5 IGUALDAD DE GÉNERO

Tasa de penetración de Internet, por sexo y región, 2017

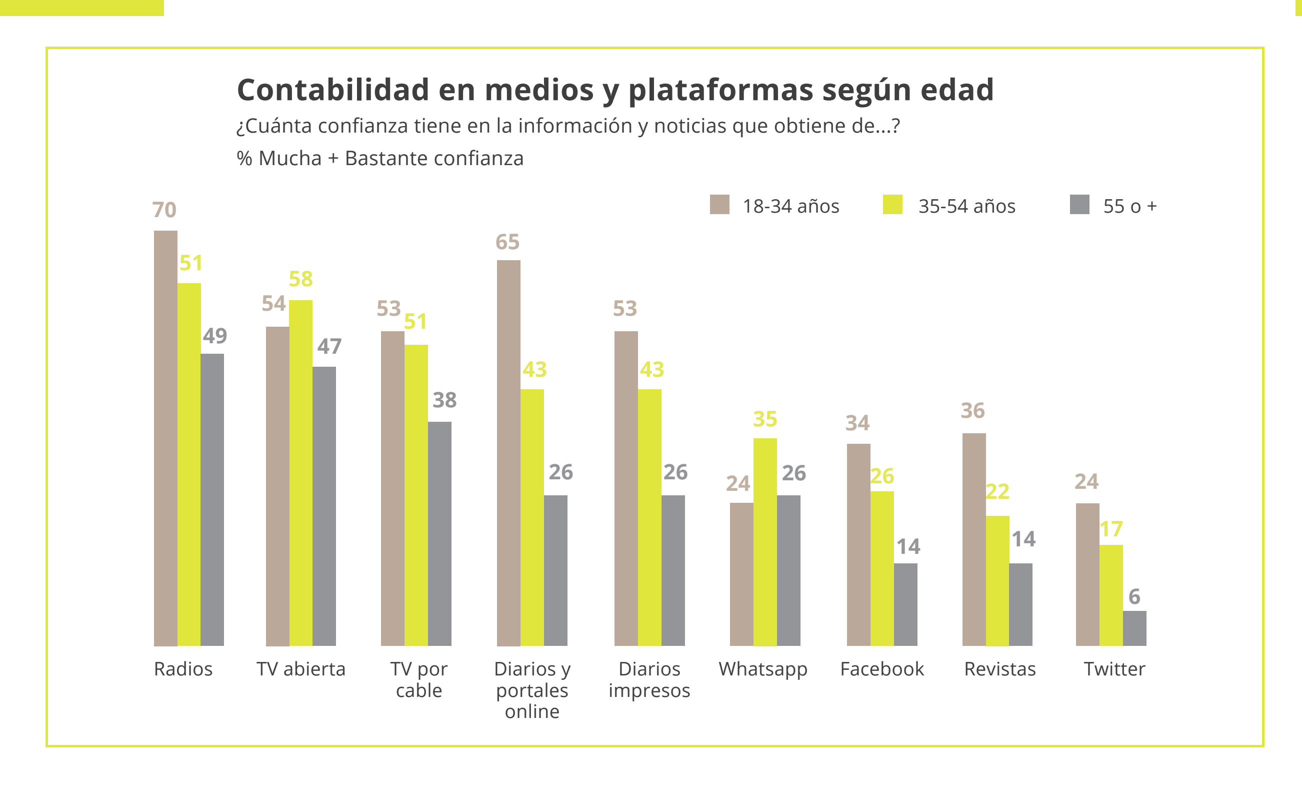
Clasificaciones regionales para los ODS	Usuarias de Internet como porcentaje de la población total de mujeres, 2017	Usuarios de Internet como porcentaje de la población total de hombres, 2017
África del Norte y Asia Occidental	55,3	59,5
África subsahariana	18,4	24.6
América Latina y el Caribe	66,7	65,2
Asia Central y Meridional	41,5	44,6
Asia Oriental y Sudoriental	27,8	42,0
Australiay Nueva Zelandia	53,7	56,9
Europa y América del Norte	75,2	82,0
Oceanía (excl. Australia y Nueva Zelandia)	53,7	56,7
Mundo	44,7	50,6

Fuente: Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). 2017. ICT Facts and Figures 2017. Ginebra: UIT.Nota: las tasas de penetración de Internet se refieren al número de mujeres y hombres que utilizan Internet, expresado como porcentaje de la población total de mujeres y hombres, respectivamente.

Si incluyes una tabla en tu diapositiva, es recomendable que sea lo más sencilla posible. Si este no es el caso una alternativa es destacar los elementos más relevantes utilizando negritas o destacando con un color distinto alguna columna o fila.

Actividad

Revisa con atención el siguiente recurso gráfico y reflexiona en torno a las preguntas que se presentan al final.



Rivas S. (23 de abril de 2018). Whatsapp y Facebook son las vías más usadas por los chilenos para informarse, pero confían poco en ellas. La Tercera PM. Recuperado de https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/whatsapp-facebook-las-vias-mas-usadas-los-chilenos-informarse-confian-poco-ellas/142669/

1. ¿El gráfico resultaría claro y sencillo de comprender en el contexto de una presentación oral?
2. ¿Qué explicaciones adicionales sería necesario establecer para guiar su interpretación?
3. ¿Crees que este tipo de recursos gráficos podrían ser aceptables en tu disciplina? Si te es difícil hacer una generalización disciplinar, piensa en un curso específico de tu carrera.



Para concluir

Como has podido revisar en esta sección, las elecciones de fuentes, colores y estilos contribuyen a comunicar adecuadamente un significado, y estas mismas opciones repercuten en la valoración que la audiencia pueda tener de quien expone y/o de su trabajo. En este último punto, la consideración del contexto disciplinar es fundamental, pues un mismo elemento (como las frases breves) puede ser evaluado de manera positiva en una disciplina, y negativa en otra.

También pudiste notar que incluir tablas, esquemas y otros recursos gráficos en un PPT puede ser de gran utilidad siempre y cuando sean construidos de manera sencilla y fácil de visualizar. Si consideras los principios revisados aquí, podrás aprovechar el potencial de estos recursos para explicar elementos complejos, dimensionar porcentajes u otras cifras y, finalmente, potenciar tu presentación.

3. ¿Cómo diseñar y usar un póster? Algunos principios clave

Las presentaciones de póster son una actividad muy común en el quehacer académico. Con frecuencia, los congresos incluyen estas sesiones de exposición y también las y los docentes universitarios en ocasiones piden a sus estudiantes presentar sus investigaciones en formato de póster.

El póster es un material gráfico impreso que se presenta frente a un grupo reducido de personas con las que se puede conversar en un diálogo cercano respecto del contenido presentado. Se trata de una situación de mayor cercanía y horizontalidad que una presentación oral, lo que constituye una excelente oportunidad para conocer el trabajo de otros e intercambiar puntos de vista. Si en algún momento de tu vida académica tienes la oportunidad de utilizar esta herramienta para apoyar tu presentación oral, ten en cuenta que tus interlocutores se acercarán a tu póster y lo leerán con detención antes de empezar a hacerte preguntas. Por ello, ¡un buen diseño es fundamental!

Para reflexionar

- Si has tenido la posibilidad de participar previamente en sesiones de presentación de póster ¿Cómo ha sido esa experiencia?
- ¿Qué dificultades has encontrado al momento de presentar o diseñar un póster?
- Desde tu perspectiva, ¿qué características tienen los pósteres que consideras “bien logrados”?

Luego de reflexionar en torno a estas preguntas, contrasta tus experiencias y conocimientos previos con lo que revises en lo que queda de esta sección.

¿Qué es un póster y para qué se utiliza?

El póster es una herramienta de apoyo para exposiciones orales en el que una o más investigadoras o investigadores dan cuenta de su proceso de investigación a través de un cartel dividido en secciones que permiten guiar la atención a los distintos hitos y principales conclusiones de la investigación.

Se le llama póster científico o póster académico, pues se utiliza principalmente en instancias de difusión en distintos campos disciplinares, como los congresos. En el contexto de un congreso, la presentación de un póster involucra audiencias muy diversas. Una experta en el campo podría acercarse a ver el póster, como también podrían hacerlo investigadores noveles o estudiantes de pregrado y postgrado. Quien expone debe, entonces, adaptarse a las preguntas de personas con diferente nivel de experticia.

Las y los estudiantes en la universidad no siempre tienen la oportunidad de exponer en un congreso. A pesar de ello, el póster ha ingresado a las aulas universitarias como una herramienta de apoyo para presentaciones orales de trabajos finales de cursos, informes de investigación y seminarios en las distintas carreras de pregrado, entre otras instancias, pues otorga una oportunidad desafiante de interacción: surgen preguntas inesperadas o el diálogo puede traer a colación temas complementarios que no se habían previsto, además de constituir una oportunidad de participar en una práctica propia de las y los miembros más expertos del respectivo campo disciplinar y profesional.

La dinámica de exposición de un póster ya sea en el contexto de un curso en la universidad o en el marco de un congreso es semejante a un “vitrineo”: quienes observan (que son la posible audiencia de una presentación oral) van recorriendo el lugar donde se han dispuesto los pósteres y los van mirando a distancia, para acercarse a aquel que les interesa. Por lo general, los congresos disponen de un tiempo definido para que se presenten los pósteres; no obstante, lo usual es que estos se exhiban desde antes y queden montados hasta después de terminada la interacción. Esto supone que también deben ser comprendidos sin la presencia de las o los autores.

Como ves, la interacción en la dinámica de exhibición de un póster es fundamental. A continuación, encuentra algunos consejos útiles para preparar una presentación con uso de póster:

Consejos útiles

- **Prepara la presentación del póster.** No te centres solo en el diseño del material, sino también en cómo lo presentarás. Ensaya qué vas a decir y practica.
- **Encuentra una narrativa simple para presentar tu investigación.** ¿Cuál es la historia de tu estudio? Cuenta cuál fue el problema que encontraste y por qué te interesó, los objetivos que definiste y cómo decidiste investigarlos (a partir de qué metodología). Luego, relata cuáles fueron los principales resultados que encontraste y qué pudiste concluir al respecto.
- **Adelanta posibles preguntas difíciles.** ¿Qué preguntas podría realizar la audiencia? Piensa en aquellas consultas que podrían ser más complejas o en las críticas que podrían hacerse a tu investigación. Siempre hay una respuesta incluso para las críticas, pero no es recomendable que estas aparezcan sin que las hayas previsto.

¿Qué características tiene un póster? ¿En qué sentido se diferencia de un PowerPoint? Revisa algunos de los elementos distintivos del póster a continuación:

- **El póster combina recursos gráficos y visuales en un gran soporte.** Habitualmente, las dimensiones de los pósteres están prefijadas por tu docente o por quienes organizan un evento académico (congreso, seminario, etc.). Generalmente, la forma de un póster es rectangular, lo que implica que la medida del largo es mayor a la del ancho. Sus dimensiones fluctúan, y pueden ir desde los 80x100 centímetros hasta los 110x150 centímetros, dependiendo de los requerimientos previamente establecidos. Uno de los estándares para estimar a priori cuánta información cabe dentro de un póster es considerar el tamaño estandarizado (A0, 84,1x119 centímetros) como referencia. Otra medida frecuente es la que indica la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en su Reglamento de Congresos Explora (2017): 90 centímetros de ancho y 110 centímetros de largo.
- **El póster tiene secciones que replican la estructura de una investigación.** Cada investigadora o investigador pone en relevancia aquellos puntos importantes para el tema que expone, pero a nivel general, el póster tiende a evocar explícitamente las secciones típicas de una investigación: introducción, objetivos, metodología, resultados, conclusiones y bibliografía.
- **El póster no equivale al conjunto de las diapositivas de un PPT organizadas en una estructura rectangular.** Muchas veces los investigadores e investigadoras tienden a replicar íntegramente sus PPT en el póster, a fin de facilitar su elaboración. Sin embargo, hacerlo provoca dificultades a la hora de exponerlo, puesto que el PPT está hecho para otro propósito. El póster debe ser capaz de dar cuenta de la información en forma más completa, pues puede que no cuente con la presencia fija de su autora o autor cuando una persona se acerca a observarlo y leerlo.
- **Diseñar un póster requiere del manejo de ciertas herramientas tecnológicas a las que puedes estar menos habituado o habituada.** Su confección requiere de mayor pericia en el manejo de programas como Microsoft PowerPoint, Adobe Illustrator, Adobe InDesign u otras herramientas online como Canva. La necesidad de manejar programas con los que quizá no tengas tanta familiaridad requiere de una consideración de tiempo adicional. Sin duda es posible pedir orientaciones a tus docentes en relación con el programa que prefieren utilizar y cómo acceder a él, sin embargo, algunas guías de uso pueden encontrarse fácilmente en la web. Algunos ejemplos son:

a) Guía de uso de Adobe Illustrator: explica cómo usar el programa desde sus funciones más básicas. Puedes revisar el índice de contenidos y la guía completa en: https://helpx.adobe.com/es/illustrator/user-guide.html

b) Canva puede utilizarse en forma gratuita, siempre y cuando los trabajos resultantes queden a disposición de cualquier persona que los descargue. Funciona con un sistema de drag and drop (arrastrar y soltar), lo que facilita la distribución de la información. Se puede acceder al sistema en: https://www.canva.com/es_419/

Ejemplo para revisar

En el siguiente ejemplo, puedes ver cómo se distribuye la información al interior de un póster. Nota que la estructura del póster tiende a reflejar sintéticamente la estructura de la investigación y que se mantienen espacios entre cada elemento de manera que se distinguen claramente.

TÍTULO DEL POSTER

Nombre del autor 1, Nombre del autor 2
Nombre del autor 3

Logo del congreso **TÍTULO DEL CONGRESO**

INTRODUCCIÓN

- Ideas relevantes que permiten introducir la problemática de la que surge la investigación
- Introducción de la literatura previa sobre el tema
- Identificación de espacios por investigar

OBJETIVOS

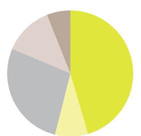
- Indicación de objetivos generales y específicos
- Indicación de objetivos generales y específicos
- Indicación de objetivos generales y específicos

METODOLOGÍA

Descripción de metodología destacando paso a paso qué se realizó para llevar a cabo la investigación. Se pueden presentar datos sobre los participantes, métodos muestreo, entre otros

- Descripción de participantes
- Descripción de métodos de muestreo
- Descripción de instrumentos
- Descripción de análisis de datos

RESULTADOS



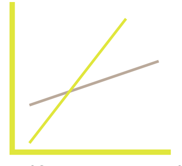
Texto que destaca el resultado principal del gráfico

Gráfico 1: Descripción



Texto que destaca el resultado principal del gráfico

Gráfico 2: Descripción



Texto que destaca el resultado principal del gráfico

Gráfico 3: Descripción

REFERENCIAS

- Referencia completa de la bibliografía citada en el póster
- También se puede incluir la bibliografía considerada para el trabajo de investigación aunque no haya sido citada en el mismo póster
- Referencia completa de la bibliografía citada en el póster

¿Cómo organizar la información en un póster?

Antes de diseñar el póster directamente en un programa, es fundamental que decidas qué incluir y cómo organizarás esta información. Más allá de lo que quieras destacar en relación con tu investigación en particular, el póster generalmente incluye las siguientes secciones:

INTRODUCCIÓN

¿Por qué se realizó la investigación?
Debe darse a conocer el tema del estudio, qué antecedentes teóricos o empíricos fueron considerados y qué vacío de conocimiento busca llenar la investigación que se presenta.

METODOLOGÍA

¿Cómo se llevó a cabo la investigación?
Es necesario hacer alusión al marco metodológico y a los métodos utilizados. Por ejemplo, enunciar que se trata de una investigación cualitativa y que se utilizó entrevistas en profundidad.

RESULTADOS

¿Cuáles fueron los hallazgos?
No es necesario incluir en el póster todos los resultados obtenidos; más bien, es recomendable hacer una selección de los más relevantes. Los hallazgos que mejor contribuyen a responder las preguntas de investigación u objetivos planteados son los que no pueden faltar en el póster.

CONCLUSIONES

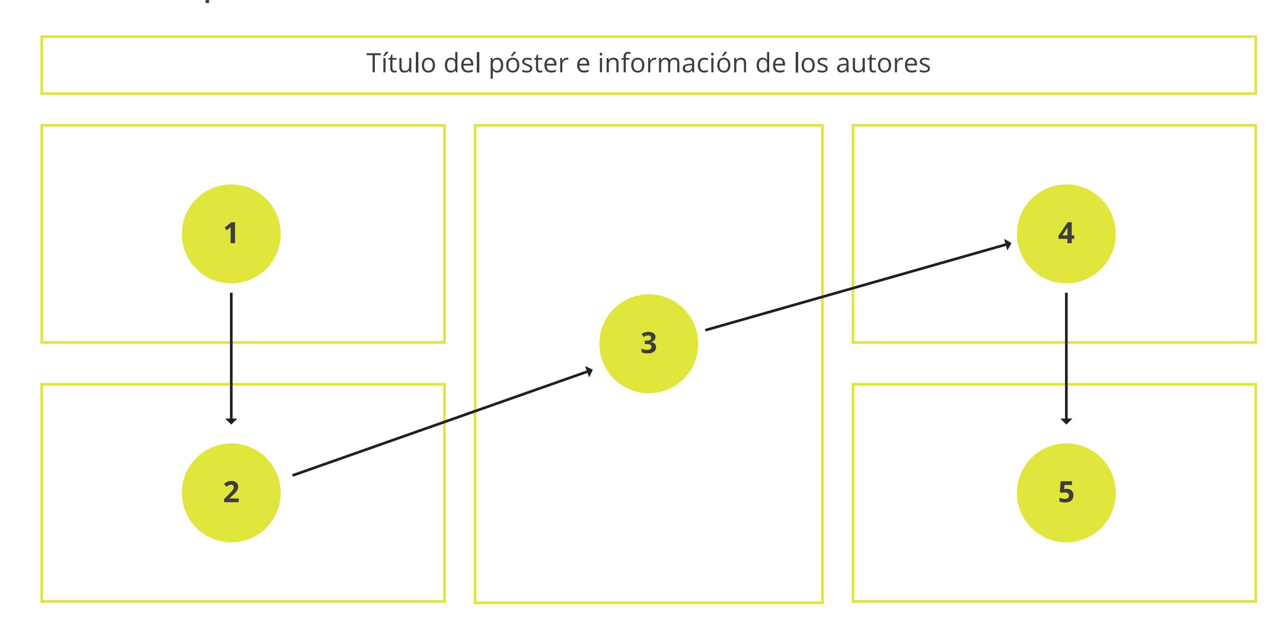
¿Qué significan los hallazgos?
En la sección de conclusiones es recomendable que el investigador o investigadora pueda interpretar los resultados. ¿Qué significan? ¿Cómo se relacionan con la teoría previa? ¿Coinciden o no con otras investigaciones? Para sopesar la interpretación de los hallazgos, es recomendable señalar las limitaciones o problemas enfrentados por la investigación.

PROYECCIONES/ RECOMENDACIONES

¿Qué implicancias tiene la investigación?
También se pueden incluir proyecciones o recomendaciones. Las primeras consisten en identificar futuras líneas de investigación. Las recomendaciones son especialmente apropiadas en investigaciones aplicadas. Por ejemplo, un estudio en Medicina Geriátrica podría dar paso a recomendaciones específicas de alimentación en adultos mayores.

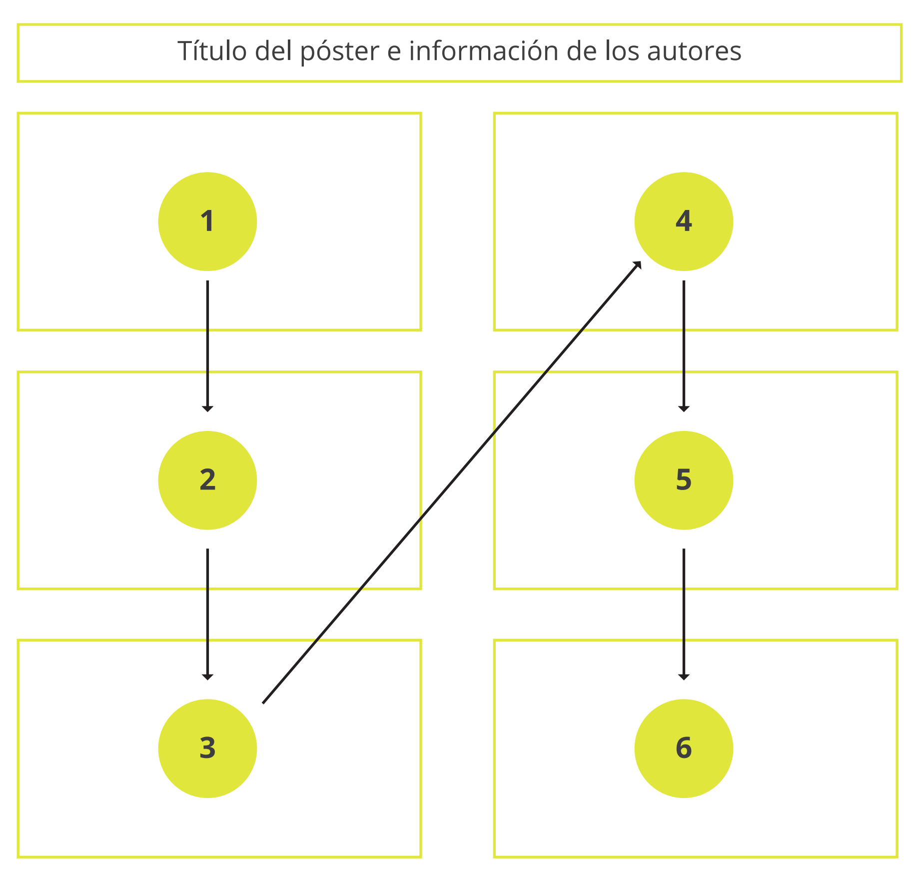
Esta información debiera ser distribuida en el espacio del póster de manera que la audiencia pueda avanzar en un orden lógico. Revisa dos maneras de hacerlo:

Póster con disposición horizontal



Como puedes ver, la lectura se desarrolla desde la esquina superior izquierda hacia abajo y luego hacia la derecha. Si bien horizontalmente es posible hacer ajustes, es recomendable conservar la alineación y organización de las columnas.

Póster con disposición vertical



En el caso de pósteres con orientación vertical, el orden de lectura debe organizarse siempre considerando columnas y filas relativamente estables. Existe la tentación de innovar en cuanto a los diseños de pósteres, como por ejemplo, disponer un contenido central y el resto alrededor siguiendo el sentido de las agujas del reloj o un zigzag siguiendo formas escalonadas. Esto es poco recomendable, ya que se debe permitir que quien observa lea la información en orden natural; en el fondo, jamás debemos conducirle a preguntarse qué es lo que debe leer a continuación.

Actividad

Piensa en una presentación de póster que hayas tenido o tengas que realizar en el contexto de la universidad. Antes de definir qué información incluir, considera las siguientes preguntas sobre la situación retórica:

- ¿Qué es lo que se espera de esa presentación?
- ¿Hay algún requisito especial en ese contexto particular?

Dado el contexto del curso, ¿hay algún aspecto que debas destacar más? Por ejemplo, si estás en un curso de metodología, es razonable que prestes especial atención a esa sección.

En consideración a las respuestas de las preguntas planteadas, define qué información incluirás en cada una de las secciones del póster. Respecto de los resultados, identifica qué elementos gráficos incorporarás: tablas, imágenes, gráficos, etc.

<table>
<tr><td>INTRODUCCIÓN</td><td rowspan="2">RESULTADOS
Si vas a incluir alguna imagen, gráfico u otro recurso, indícalo o haz un boceto aquí.</td></tr>
<tr><td>OBJETIVO</td></tr>
<tr><td>METODOLOGÍA</td><td>CONCLUSIONES</td></tr>
</table>

¿Qué elementos de diseño considerar para la elaboración de un póster?

Al igual como ocurre con otros materiales de apoyo como el PowerPoint, elaborar un póster implica tomar una serie de decisiones de diseño. ¿Cómo utilizar el espacio a lo largo de una lámina? ¿Qué colores son los más apropiados? Revisa algunos consejos a continuación:

La paleta de colores

En cuanto a la paleta de colores, dos a tres colores bastan para expresar diversos énfasis y, al mismo tiempo, obtener un resultado equilibrado y sobrio. Utiliza un fondo liso, sin imágenes, diseños ni gradientes, ya que un fondo texturado dificulta la lectura. Usa letras oscuras y el fondo, claro. Para escoger una paleta de colores adecuada puedes recurrir a aplicaciones web como Coolors (https://coolors.co/) o Canva, que permite construir una paleta de colores a partir de una imagen (https://www.canva.com/color-palette/). Evita los colores primarios (azul, amarillo, rojo) y los demasiado fuertes (como los tonos neón).

Uso del espacio

Procura evidenciar los límites de cada sección, ya sea que estas se delimiten por un fondo específico (el texto podría disponerse en recuadros blancos ubicados uniformemente sobre un fondo de color), o bien porque se les enmarca en un recuadro. El espacio entre recuadros debe ser suficiente para que se distingan los límites y que no estén "pegados", para que la audiencia pueda ubicar la información con facilidad. Otra sugerencia es que el póster tenga un marco, es decir, espacio en blanco entre las secciones y el borde del papel. En cuanto a los párrafos de texto escrito, es preferible alinear el texto a la izquierda que justificarlo; de este modo, se evita que se separen las palabras en forma excesiva.

Tamaño de letra

El título del póster debe ser grande y notorio, por lo que debes utilizar fuente de tamaño 85. Es preferible utilizar la negrita, más que el subrayado o la escritura en mayúsculas. Bajo él van el nombre y datos de contacto de el, la o los autores en fuente de tamaño 56. Los títulos de cada sección pueden escribirse en fuente tamaño 36, mientras que el texto va en fuente tamaño 24 y los pies de imagen, en fuente tamaño 18. Observa el contraste entre todos los tamaños en la siguiente página:

Título

Nombre y datos

Título de sección

Texto de cada sección con información de la investigación

Texto de pie de imagen

Tipo de letra

Para facilitar la lectura del póster, conviene recordar las recomendaciones sobre la elección de fuente en el PPT: utiliza fuentes sans serif de trazo regular y ancho, como la tipografía Arial.

Homogeneidad

Mantén el estilo, tamaño y paleta de colores a lo largo de todos los bloques de texto.

Tablas, imágenes y gráficos

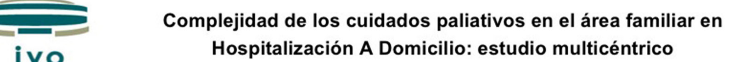
Considera criterios de calidad para la inclusión de tablas, imágenes y gráficos. Estos recursos debieran incluir una identificación del tipo "Tabla 1" "Figura 1" y una descripción como "Frecuencia de uso de la aplicación por nivel educativo".

Actividad

Analiza el póster que encontrarás en la siguiente página, teniendo en cuenta cada uno de los aspectos formales y de diseño que has revisado a lo largo de este apartado. Evalúa y pon una calificación a cada uno de los siguientes aspectos:

Criterios	Excelente	Muy bien	Regular	Deficiente
Distribución de la información	☐	☐	☐	☐
Construcción de gráficos	☐	☐	☐	☐
Uso de imágenes	☐	☐	☐	☐
Cantidad de texto	☐	☐	☐	☐
Tamaño y tipo de letra	☐	☐	☐	☐
Paleta de colores	☐	☐	☐	☐

Argumenta tu evaluación a partir de cada uno de los aspectos evaluados. ¿Qué errores reconoces que no debieses cometer? ¿Qué fortalezas percibes que pueden ser replicadas en otros pósteres?



ivo



1

Ruiz Pérez, R [1], Villasana Sarabia A [1] , Gallart Gómez P [2], Llisteri Sánchez P [3], Sahuquillo Salinas J [3], Cortés Coll P [3], Megías Puerta M [4]

[1] Fundación Instituto Valenciano de Oncología
[2] Hospital Casa de la Salud (Valencia)
[3] Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
[4] Departamento de Salud Manises

Con el aval de:

SEHAD Sociedad Española de Hospitalización a Domicilio

Introducción

Se calcula que, en países desarrollados, aproximadamente un 60% de las personas que fallecen, lo hacen por enfermedades crónicas progresivas, en las que se incluyen las enfermedades avanzadas y terminales (1). McNamara propone un método para estimar la población que es susceptible de necesitar cuidados paliativos (2). Este método se basa en contabilizar los fallecimientos por diez causas previamente seleccionadas. Estas causas son: cáncer, insuficiencia cardiaca, insuficiencia hepática, insuficiencia renal, EPOC, ELA y enfermedades de la motoneurona, enfermedad de Parkinson, enfermedad de Huntington, enfermedad de Alzheimer y SIDA.

Utilizando este método, según la Estrategia de Cuidados Paliativos de la Comunidad de Madrid (1), se estima que en España entre un 20% y un 25% de la población que fallece anualmente precisaría cuidados paliativos.

El presente estudio se plantea para la identificación de los pacientes subsidiarios de necesidad de atención paliativa y su nivel de complejidad en los pacientes ingresados en Hospitalización a Domicilio

Objetivos

Primario

Diagnóstico de las situaciones de complejidad dependiente de la familia y el entorno en pacientes con enfermedad en fase avanzada y terminal ingresados en Hospitalización a Domicilio (HaDo)

Secundarios

Revisión de las causas de dicha complejidad

Material y Métodos

Tipo de Estudio

Observacional, descriptivo, prospectivo, longitudinal.

Ámbito

Fundación Instituto Valenciano de Oncología, Hospital Universitario de Áraba, Hospital de Cruces, Hospital de Denia, Hospital Dos De Maig, Hospital de Galdakao, Hospital de Lugo y Hospital de Xàtiva

Población de estudio

Pacientes ingresados en la Unidad de Hospitalización a Domicilio (HaDo) de los hospitales anteriores.

Criterios de inclusión

- Ser mayor de 18 años
- Prestar consentimiento informado
- Estar ingresado en unidades o servicios de hospitalización a domicilio.
- Tener necesidad de atención paliativa

Fuentes de datos

- Historias clínicas de los pacientes
- Entrevistas con los profesionales sanitarios responsables (médicos y enfermeras)

Herramienta

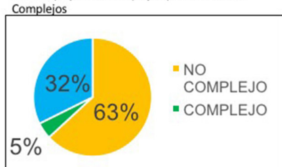
Instrumento IDC-Pal (4)
Palliative Perfomance Scale (5)

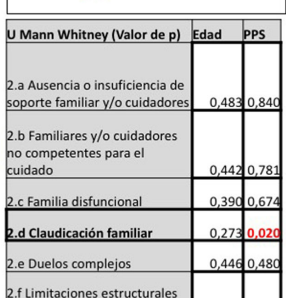


Resultados

Situación de Complejidad

Tamaño muestral n= 266, de los que 168 fueron No Complejos, 12 Complejos y 86 Altamente Complejos

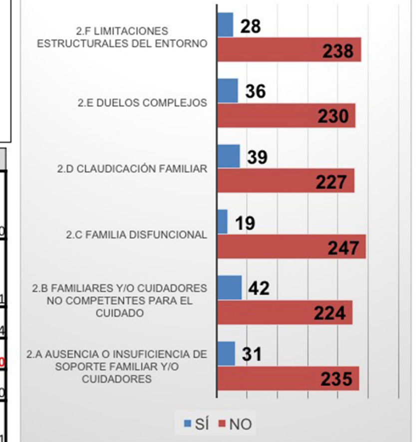




U Mann Whitney (Valor de p)	Edad	PPS
2.a Ausencia o insuficiencia de soporte familiar y/o cuidadores	0,483	0,840
2.b Familiares y/o cuidadores no competentes para el cuidado	0,442	0,781
2.c Familia disfuncional	0,390	0,674
2.d Claudicación familiar	0,273	0,020
2.e Duelos complejos	0,446	0,480
2.f Limitaciones estructurales del entorno	0,544	0,391

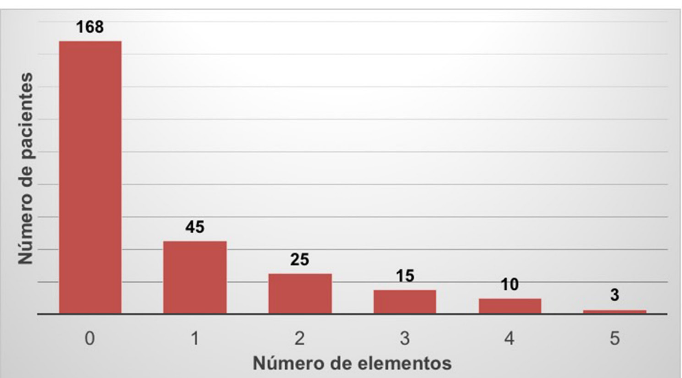
Frecuencias de los elementos de la esfera de la Familia y el Entorno

Hay uniformidad en las frecuencias de todos los criterios, con una MEDIA de 31 ± 8,1



Nº de criterios por paciente de Alta Complejidad + Complejidad en la esfera de la Familia y el Entorno

La MEDIANA fue de 0 criterios, con un máximo de 5 y un mínimo de 0.



Conclusiones

- **Respecto al instrumento IDC-Pal**

1. IDC-Pal es una herramienta sencilla y rápida para decidir la derivación de pacientes a recursos específicos de CP y para el manejo de los mismos dentro de la UHD.

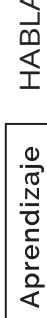
- **Respecto a su aplicación en UHD**

2. La hospitalización a domicilio ofrece atención paliativa a pacientes de alta complejidad, en ocasiones con numerosos elementos.
3. El nivel de PPS es un factor estadísticamente significativo para que ocurra la Claudicación Familiar.

Referencias bibliográficas

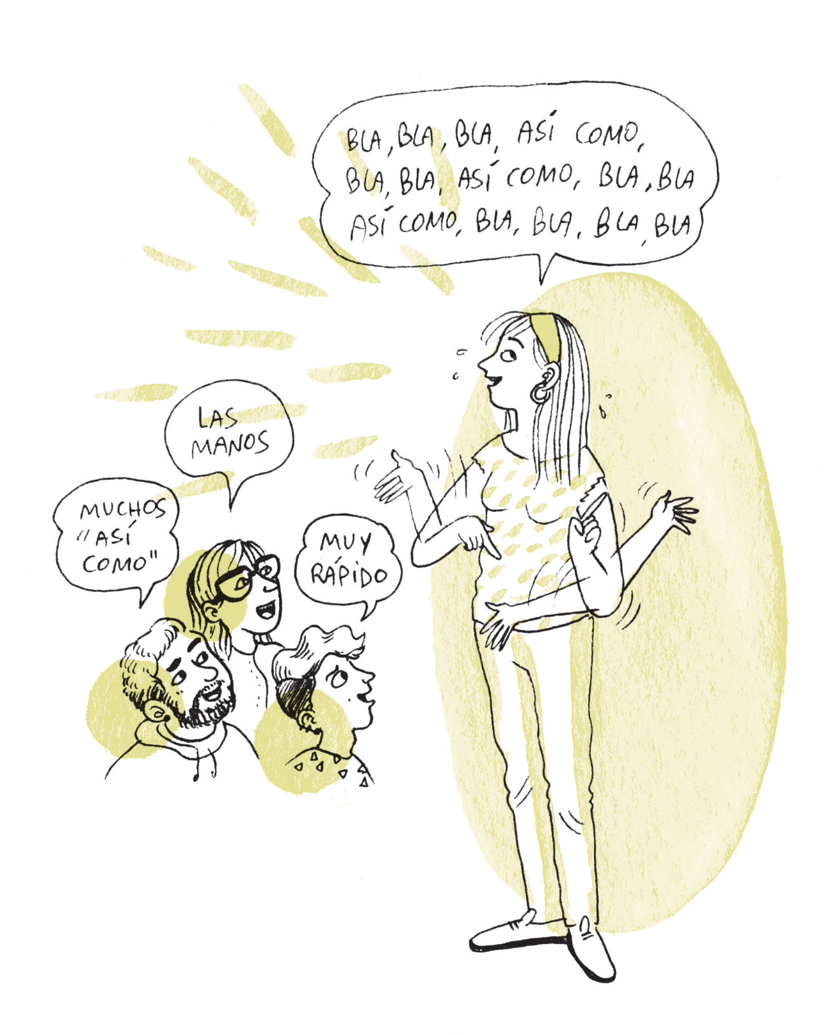
1. Plan Estratégico de Cuidados Paliativos de la Comunidad de Madrid. 2010. Consejería de Sanidad. Comunidad de Madrid. [Consultado 23/12/2015].
2. McNamara B, Rosenwax LK, Holman CD. A method for defining and estimating the palliative care population. J Pain Symptom Manage 2006; 32: 5-12.
3. Apezetxea Celaya A. Cuidados Paliativos. SEHAD; Available from: http://www.sehad.org/docs/grupos_de_trabajo_sehad.pdf
4. Martín-Roselló ML et al. IDC-PAL: instrumento diagnóstico de la complejidad en cuidados paliativos : Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, Sevilla 2014
5. Anderson F, Downing M, Hill J. Palliative Performance Scale. A new tool. Journal of Palliat Care. 1996;12:5---11.

Pérez et al. (2017). Complejidad de los cuidados paleativos en el área familiar en hospitalización a domicilio: estudio multicéntrico. Jornadas Nacionales de Enfermería en Cuidados Paliativos. Alcalá. Madrid.



Para concluir

En el póster, la síntesis es fundamental. Lograr un equilibrio entre la cantidad de información y la profundidad con que se da a conocer una investigación es difícil, por lo que elaborar un póster requiere mucha edición y recurrentes revisiones antes de enviarlo a imprimir. Una forma de contribuir a este proceso es imprimir versiones pequeñas para revisar la combinación de colores y la distribución general, siempre teniendo en cuenta que la simplicidad y sobriedad son ventajas que harán relevar el contenido y fijar la atención en los énfasis que hayas decidido para tu audiencia.


BLA, BLA, BLA, ASÍ COMO, BLA, BLA, ASÍ COMO, BLA, BLA ASÍ COMO, BLA, BLA, BLA, BLA
LAS MANOS
MUCHOS "ASÍ COMO"
MUY RÁPIDO





Ensayar y presentar

Cap3

Ensayar y presentar

Marcelo Cárdenas

Cap3

Proyectar la voz, hablar fluidamente y mantener una distancia adecuada respecto de la audiencia son algunos de los desafíos de realizar una presentación oral. ¿Cuál es la manera más efectiva de hacerlo?, ¿será mejor mirar el telón o el muro donde proyectamos las diapositivas o al público?, ¿podremos manejar los nervios o evitar quedarnos en blanco?

Es muy común que antes de realizar una presentación académica surja la ansiedad o el miedo. Estos nervios, canalizados adecuadamente, pueden resultar útiles en cuanto te mantienen alerta ante posibles inconvenientes; no obstante, de no manejarse apropiadamente, pueden generar resultados indeseados. Por ello, es conveniente que las y los estudiantes desplieguen distintos recursos para hacer fluida la comunicación. Una forma de hacerlo es ensayar la presentación varias veces para estar alerta a posibles debilidades y para potenciar fortalezas. En este capítulo, podrás orientarte paso a paso para ejercitar aspectos como la postura, el uso de la voz, entre otros, y, finalmente, expresar ideas de manera fluida en una presentación oral del nivel universitario.



Objetivos de aprendizaje del capítulo

- **Distinguir cómo contribuyen los elementos lingüísticos (sintaxis, vocabulario), paralingüísticos (volumen, ritmo) y extralingüísticos (gestos, movimientos) en una presentación oral.**
- **Desarrollar estrategias para optimizar la precisión y variedad en el discurso.**
- **Emplear estratégicamente recursos paralingüísticos y extralingüísticos en una presentación oral.**

1. Dimensiones paralingüísticas y extralingüísticas de la comunicación oral

Es importante considerar que la comunicación oral se construye colaborativamente. Aun cuando la presentación oral sea definida como monológica, es decir, en que una sola persona tiene la responsabilidad de enunciar la información ante una audiencia, lo cierto es que para que se produzca la comunicación es necesario que la audiencia pueda reconstruir el contenido y, según las condiciones de la situación, participar también de esa instancia. Esta participación, en el caso de la presentación oral, no solo se aprecia en la fase de preguntas o al tomar la palabra, sino también a lo largo de la exposición, pues las miradas, gestos e intervenciones de los receptores aportan información a quien presenta respecto de cuánto comprenden o se interesan en lo expuesto.

Dicho de otro modo, una comunicación oral será exitosa en la medida de que tanto la oradora u orador como la audiencia participen de la construcción del mensaje. Una buena oradora u orador, entonces, es capaz de involucrar a los asistentes en la presentación para que sigan el contenido que pretende transmitir. Esto no significa que se convierta en una conversación, porque esto podría hacer que no alcance el tiempo planificado o que surjan preguntas difíciles y no anticipadas; más bien, se vincula a asegurar el interés y comprensión, anticipar objeciones, prestar atención a comentarios y reaccionar frente a imprevistos.

Este involucramiento no se logra solo con el mensaje lingüístico —las palabras y frases— que hemos seleccionado, sino también con la expresividad que aportan tanto lo paralingüístico como lo extralingüístico y que incluso pueden llegar a comunicar distintos significados a los del mensaje verbal que emplees. El componente paralingüístico de la comunicación refiere a la voz, su tono, articulación y velocidad, elementos muy cercanos a las frases y palabras para matizar, e incluso modificar el significado y propósito: usar articulación y tono más inseguro y dubitativo o más pausado, claro y seguro; enfatizar algún concepto clave con mayor volumen, etc. Lo extralingüístico, por su parte, corresponde a los movimientos corporales, el desplazamiento por el espacio y la vestimenta, entre otros, elementos que comunican diferentes significados, no siempre de manera consciente o intencional.

Perspectiva de un par

"Para preparar una buena presentación oral recomendaría siempre que se practique la presentación en voz alta y distinguir en qué momento las ideas se desordenan. Reconocer esos momentos creo que es clave para mejorar. También me ha sido útil tomarme la presentación con calma, si es que uno se queda en blanco, simplemente detenerse y tomar un poco de agua y retomar la última idea expuesta y continuar."

Estudiante, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Actividad

Lee detenidamente la opinión de un par expresada a continuación y reflexiona sobre su contenido.

"Una presentación oral es, antes que todo, un espectáculo. Quien presenta muestra al auditorio algo que podría ser o no interesante para el último. Por eso, cuando preparo presentaciones en que me pregunto "¿cómo reaccionarán quienes me vean ante tal o cual cosa?" *es que logro hacer mejores presentaciones.*

Estudiante, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

En el comentario que da inicio a este apartado, el estudiante se refiere a las presentaciones orales como un espectáculo y se refiere a las reacciones de la audiencia. A solas o en conjunto con un compañero, reflexiona en torno a las siguientes ideas:

1. ¿En qué sentido crees que una presentación puede ser entendida como un "espectáculo"?
2. ¿En qué se parece o diferencia una presentación oral de otros "espectáculos", como una obra teatral, un recital o un show de standup?
3. ¿Cuáles son las reacciones esperadas en una presentación oral y cuáles las que se deben evitar?
4. ¿Con qué recursos te sientes más a gusto al realizar una presentación oral?

Para profundizar

En un artículo académico referido al proceso de comprensión en la comunicación oral, las investigadoras Nina Crespo y Dominique Manghi se refieren, entre otros, al tipo de información presente en una comunicación oral. Para ahondar en este punto, lee con atención el siguiente fragmento del texto de las autoras y desarrolla las actividades que le siguen.

Los diversos tipos de información

Otro punto que debe ser considerado es el tipo de información que maneja el sujeto para construir su representación de lo comunicado. A grandes rasgos, cabe considerar aquellos estímulos externos que percibe como relevantes y aquella información interna que le sirve para interpretarlos.

Ahora bien, la información externa presente en una situación de oralidad incluye múltiples elementos de naturaleza muy diversa. Algunos de ellos podrían ser percibidos por el destinatario al considerarlos como transmitidos intencionalmente por el interlocutor y otros podrían ser percibidos simplemente como parte de un marco mayor que facilita la interpretación. Así, el destinatario percibiría estímulos supuestamente comunicados por el hablante de manera ostensiva considerándolos como producidos con una intención.

Dichos estímulos incluyen información lingüística, paralingüística y otros de naturaleza extralingüística. La primera está organizada en un sistema que opera en diversos niveles (fónico, morfológico, léxico, semántico y sintáctico) y que en la modalidad oral presentan rasgos peculiares, como la presencia de una sintaxis no integrada y la abundancia de expresiones cristalizadas (Miller & Weinert, 2002). La segunda, referida a la información paralingüística, incluye recursos de la prosodia (Aguilar, 2000a y b) que actúan acompañando lo lingüístico. Así, la curva melódica de la entonación da pistas no solo para interpretar a nivel de enunciados aislados, sino también de unidades discursivas mayores (Elordite & Romera, 2004). Sin embargo, estos recursos no son un mero decorado que se agrega a lo lingüístico, sino que poseen rasgos de significado con contenidos propios y eso permite hablar de unidades melódicas como: lo irónico o lo sarcástico. La información lingüística y paralingüística comparten la característica de ser estímulos auditivos, a diferencia de la extralingüística que corresponde a otras modalidades sensoriales. La información extralingüística considerada como intencionada abarca entre otros: los gestos faciales, movimientos y, en algunos casos, las posturas y/o elementos como la vestimenta o la proxemia del interlocutor (...)

De esta manera, quién habla, cuál es el tono y cómo son los gestos que acompañan sus dichos, en qué situación, en qué momento, en qué lugar habla y cuáles elementos se introducen o retiran de la situación dialogal, son aspectos que se consideran más que un anexo de las palabras que se pronuncian. Lo dicho lingüísticamente, lo señalado paralingüísticamente y lo manifestado extralingüísticamente (tanto por el interlocutor como por la situación de comunicación) compiten como portadores de significados.

(Crespo & Manghi, 2005)

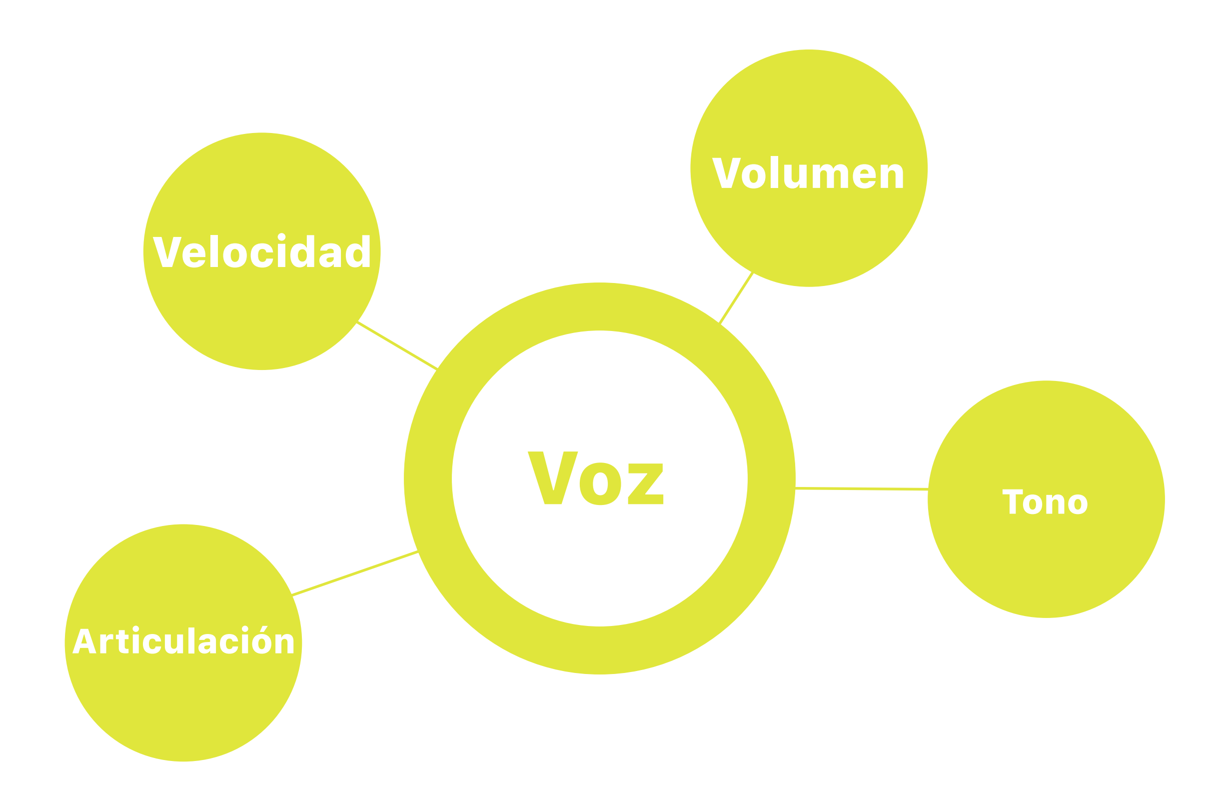
Para reflexionar

A partir de la lectura anterior, te invitamos a reflexionar sobre las convenciones de la oralidad en contextos académicos.

1. ¿Cuáles pueden ser los estímulos que se consideran relevantes en una comunicación oral cara a cara?
2. Evoca presentaciones orales en las que hayas participado y determina cuáles pueden ser estímulos intencionados y cuáles no intencionados en una presentación oral.
3. ¿Por qué es posible detectar, gracias a un cambio en las unidades melódicas, la ironía o el sarcasmo?, ¿qué otro tipo de contenidos puede presentarse por medio de lo paralingüístico?
4. Según las autoras, ¿cuánto influye en un mensaje verbal lo para y extralingüístico? ¿Estás de acuerdo con ellas?

¿Cómo utilizar la voz en una presentación oral?

El uso de la voz, como vehículo de las palabras, es fundamental para lograr una comunicación oral efectiva. Es importante considerar los siguientes aspectos:



La voz se produce gracias al paso del aire por membranas, que reciben el nombre de cuerdas vocales, ubicadas en la laringe. Según la manera en que el aire pasa y el tipo de vibración que genere, la voz adquirirá ciertas características:



El **volumen**, que permite que la voz cobre mayor o menor alcance, se debe a la cantidad de aire que pasa por las cuerdas vocales. A mayor aire, mayor volumen.



El **tono** responde a cuánto vibran las cuerdas. Una mayor vibración dará un tono agudo; menores vibraciones, un tono más grave. La entonación supone otorgar distintas tonalidades a los enunciados proferidos.



La **articulación** corresponde a la pronunciación de las palabras y los fonemas.



La **velocidad** es la rapidez con que se profieren las palabras y que, tradicionalmente, tiene como unidad de medida las palabras por minuto (se considera en español que una velocidad normal oscila entre las ciento cincuenta y las doscientas palabras por minuto; Atienza Cerezo et al., 2018).

Actividad

Los elementos antes descritos pueden ser usados estratégicamente durante la presentación oral. Probablemente, en las distintas presentaciones orales en las que has participado habrás apreciado cómo estos elementos contribuían (o no) al éxito de la presentación. Te proponemos que reflexiones sobre los efectos que su uso estratégico puede tener. Junto a cada elemento, agrega dos acciones concretas que puedas utilizar. Puedes guiarte por el ejemplo:

Volumen	1. Preguntar si todos y todas en la sala escuchan adecuadamente 2. 3.
Tono	1. Subir el tono en las ideas más importantes para remarcarlas 2. 3.
Velocidad	1. Reducir la velocidad en las frases que quiero que recuerde la audiencia 2. 3.
Articulación	1. Ensayar las palabras cuya pronunciación me resulta difícil 2. 3.

¿Cómo utilizar gestos y movimientos en una presentación oral?

Mientras los elementos lingüísticos y paralingüísticos corresponden a estímulos auditivos, lo extralingüístico se aprecia por otras modalidades sensoriales. En esta sección del capítulo se abordará cómo manejar los gestos y movimientos corporales. También se incluirán aspectos relativos a la vestimenta.

Perspectiva docente

"Puede parecer un detalle, pero creo que la vestimenta es algo importante al momento de presentar. Uno debe sentirse cómodo y eso tiene que ver con vestir acorde al nivel de formalidad de la ocasión y audiencia. El resto tiene que ver con practicar mucho la presentación y pensar en posibles preguntas para ir preparado para responderlas."

Docente, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Tanto los gestos como los movimientos son clave en la comunicación oral, puesto que aportan muchísima información a la audiencia para interpretar los mensajes de quien está exponiendo. ¿Cuánto de lo que comunicas en una presentación se debe a las palabras y sonidos que empleas y cuánto a los signos no verbales?

Para profundizar

"Los signos no verbales pueden comunicar activa o pasivamente: podemos utilizarlos para comunicar, pero también pueden comunicar sin que nosotros lo provoquemos. En relación con ello está su empleo consciente o inconsciente, pues es posible y frecuente que utilicemos de forma inconsciente signos no verbales que realicen actos de comunicación imperceptibles para el emisor, pero no para el receptor, que les dará más crédito por tratarse, precisamente, de actos involuntarios (como es el caso de las aspiraciones al tomar la palabra, de las pausas de distribución de turno, de la reorganización postural al ceder la palabra, del tocarse la nariz o lo oreja cuando se está nervioso o el grado de certeza sobre lo que se dice es bajo, etc.)."

(Cestero, 2016, p. 8)

Como se señala en el texto anterior, las interlocutoras e interlocutores perciben los gestos y movimientos y les asignan un significado que puede coincidir o no con el mensaje verbal que intentamos transmitir. Tomar conciencia de ello y procurar cuidar estos movimientos, entonces, resulta de importancia a la hora de desarrollar una presentación oral académica efectiva.

Los movimientos, son, así, claves para interpretar mensajes. Por ejemplo, podemos saber que una persona pide disculpas a otra cuando una de ellas junta sus dos palmas de manera extendida y cerca del pecho. Asimismo, comunicar algo en una posición erguida y extendiendo las palmas para apoyar ciertas afirmaciones seguramente transmitirá seguridad. Por último, presentar de brazos cruzados podría transmitir desinterés o incluso desconfianza. ¿Qué otros gestos debes evitar o potenciar en una presentación oral?

Como puedes comprobar, tanto la postura que adoptemos como la manera en que movamos nuestro cuerpo o gesticulemos aportan información respecto de nosotros mismos y sobre lo que decimos. Algunos de estos movimientos, en la cultura occidental, se asocian a ciertos significados, tales como:



Brazos cruzados sobre el pecho corresponden a una postura defensiva.



Extender las manos es señal de apertura y honestidad.



Frotarse las manos expresa expectativas positivas.



Levantar las cejas es una señal de saludo.

La vestimenta también es un elemento comunicante y que debe considerarse con atención al contexto en el que se presenta. Presentar oralmente en grupo un informe en una clase es muy distinto a defender la tesis de posgrado. Cada situación responde a un contexto específico y se rige por ciertas convenciones más o menos formales. En algunas carreras, como Derecho, es habitual que se solicite a los y las estudiantes que se presenten con una vestimenta formal; en otras, en cambio, hay mayor flexibilidad respecto de la ropa que se utiliza.

Es importante que conozcas el nivel de formalidad esperado para la situación en la que presentas y que puedas adecuarte a ello. La vestimenta seleccionada, por ejemplo, es una forma de dar cuenta de dicha adecuación. Por ello, es conveniente que te informes respecto de cuál es el grado de formalidad que se requiere, ya sea preguntándole a tu docente, ayudantes o estudiantes de años anteriores, o bien prestando atención a presentaciones similares que se realicen en tu facultad o escuela.



Para concluir

Una presentación académica oral conjuga las tres dimensiones del lenguaje: elementos lingüísticos, representados en las palabras y frases empleadas; elementos paralingüísticos, que corresponden al tono, el volumen, la velocidad y la articulación; y elementos extralingüísticos, que guardan relación tanto con los gestos y movimientos como también con otros factores comunicativos no verbales, como es el caso de la vestimenta que se emplee. Un buen desempeño de estas dimensiones puede ser desarrollado a partir de la ejercitación y el empleo de estrategias, algunas de las cuales se presentarán a continuación.

2. Estrategias para incoporar recursos lingüísticos, paralingüísticos y exatralingüísticos

Ya se han establecido nociones generales respecto de los recursos verbales, paralingüísticos y extralingüísticos en función de la comunicación oral; sin embargo, resulta fundamental explorar estrategias para utilizarlos de manera efectiva. Es importante que consideres, tal como se indica en el epígrafe de este apartado, que las propuestas siguientes son sugerencias que no solo deben ser leídas, sino que deberías llevarlas a la práctica por medio de la ejercitación.

Como viste en el capítulo 1, la planificación de una presentación permite seleccionar los contenidos más adecuados y la forma de presentación más pertinente para cumplir el propósito. Pues bien, tan importante como la planificación de la estructura y del contenido es estimular el interés y la comprensión de la audiencia a lo largo de la presentación. Puesto que la presentación que realizas ocurre en un lugar y momento específicos, es posible que, a pesar de la planificación realizada, surjan algunos inconvenientes relacionados con la "puesta en escena". Como toda tarea académica, con esfuerzo y preparación podrás sortear estas dificultades. Para ayudarte en esto, revisa de qué manera las estrategias que vienen a continuación te pueden ser de utilidad.

¿Cómo organizar el discurso en una presentación?

Eduardo: Las cosas que me dan miedo es el equivocarme en el tema, hablar enredado, muy rápido o muy despacio, y sobre todo lo que digan los demás sobre mí. Los principales inconvenientes que tengo es hablar a veces muy enredado, sonrojarme demasiado, que se me olviden algunas cosas.

Javiera: Necesito algún consejo o estrategia (efectiva) para poder vencer el miedo a la hora de exponer ya que al momento de hacerlo se me olvida todo, me pongo tan nerviosa que me petrifico, se me traba la lengua, no me salen las palabras, mi voz empieza a temblar y me pongo a sudar y me siento tan avergonzada de mí misma y siento muchas cosas más.... Por eso necesito ayuda. Espero que me puedan ayudar. Gracias!!!!

Adaptado del blog "Hablar en público con poder" disponible en:
http://hablaenpublicoconpoder.com/blog/pasos-basicos-para-superar-el-miedo-a-hablar-en-publico.html

Los comentarios anteriores están tomados de una página web en la que diversos estudiantes comparten sus aprensiones y temores a la hora de realizar una presentación oral. ¿Has tenido alguna vez alguna de las sensaciones descritas? Como ya lo hemos señalado, es normal sentir ansiedad o nerviosismo antes de presentar; la buena noticia es que, en caso de que así sea, existen diversas estrategias a las que se puede acudir para evitar quedar en blanco o no saber qué decir.

El empleo de un vocabulario variado y preciso facilitará la comprensión del contenido por parte de la audiencia. En la medida de que emplees las palabras adecuadas, es probable que tu presentación sea mucho más efectiva y que también cumplas con las expectativas académicas. Ahora bien, dado que no se espera que memorices todo el discurso, resulta importante que cuentes con algunas estrategias a las que puedas acudir a la hora de presentar.

Una estrategia fundamental es marcar el orden y sentido del discurso (para que a todas y todos les quede claro). Los marcadores discursivos corresponden a palabras o expresiones que permiten ordenar el discurso y orientar la interpretación de la interlocutora o interlocutor. En el caso de la presentación oral, por ejemplo, resulta muy útil que no solo puedas marcar a quién estás comunicando y para qué quieres comunicar (ver Introducción), sino que indiques previamente cuál es el sentido o intención de las distintas informaciones y temas que abordarás, todo con el fin de propiciar que la audiencia pueda seguir tus palabras.

Actividad

Para comprobar lo señalado, analiza el siguiente fragmento de la presentación oral de una estudiante de postgrado de lingüística y determina cuál es el sentido y función de los términos que aparecen subrayados. Para ello, responde a las preguntas dispuestas al final.

Buenos días. Hoy les presentaré el trabajo realizado durante el semestre y que corresponde a una propuesta para... la idea es que permita, **por un lado**, describir las principales características del proceso de adquisición del sistema fonológico que sea coherente con teorías generales del aprendizaje y con teorías específicas del desarrollo lingüístico y, **por otro**, que proporcione un marco conceptual preciso y claro desde el cual abordar el diagnóstico y tratamiento de los retrasos y trastornos fonológicos, que es lo que **me da la impresión** que las teorías que tenemos no nos permiten hacer.

Hay una serie de preguntas que las teorías de la adquisición deberían responder respecto al sistema fonológico. **La primera** es cuáles son los elementos que conforman el sistema fonológico y ahí **parece** que es más o menos sencillo y en general esta es la pregunta que la mayoría de las teorías responden, que es que... que hay fonemas, estructuras de sílabas, que hay estructuras, que hay patrones de acentuación de las palabras, etc.

Pero cuando hablamos de adquisición hay que responder otra serie de preguntas, **por ejemplo** si se trata de un proceso continuo o de un proceso discontinuo y el... el clásico debate sobre la continuidad entre el balbuceo y las primeras palabras, **por ejemplo...** eh... si es que depende de la lengua el proceso de adquisición o no, si hay un proceso de adquisición universal o no, si es que... eh... está relacionado con otros niveles del desarrollo lingüístico, porque pareciera que... que pasa algo muy extraño con las teorías de la adquisición del sistema fonológico que es que... que quedan fuera de la relación con el desarrollo lingüístico general, pareciera que hay más relación entre las teorías que abordan el desarrollo... eh... gramatical con el desarrollo discursivo, o el desarrollo semántico con el desarrollo gramatical, pero el sistema fonológico queda un poco fuera de ese análisis y se explica de una manera diferente. Y pareciera que en este... y por eso hacía el comentario de la ponencia de Silvana... que en este campo las teorías innatistas siguen teniendo mucha fuerza, al menos en la explicación de los fenómenos que uno encuentra en el desarrollo de los, de los niños.

Bueno, esa es la siguiente pregunta, si se adquiere, si se desarrolla, si se aprende, porque esto de adquisición es un término vago, cierto, no sé, qué es adquirir, no compro el sistema fonológico, por lo tanto, o lo aprendo o se desarrolla a partir de algo...

1. ¿Cuál es el sentido y función de los ordenadores "por un lado" y "por otro"?
2. ¿Qué sentido y función tienen las frases "me da la impresión" y "parece"?
3. ¿Qué sentido y función tiene el marcador "por ejemplo"?
4. ¿Cuál es el sentido y función de la expresión "bueno"?
5. ¿Hay otros marcadores presentes? En caso de que sí, ¿cuál es la función que cumplen?
6. ¿Qué efecto tendría el texto si no se incluyeran los marcadores?

Otro aspecto fundamental a la hora de presentar es dar variedad y precisión al discurso. El empleo de un número reducido de palabras puede fatigar o desconcentrar a la audiencia. Para evitarlo, es conveniente ampliar el repertorio léxico. Por otro lado, recuerda que la presentación académica se realiza ante estudiantes y docentes, es decir, miembros de la comunidad académica que cuentan con interés sobre el tópico de tu presentación y, además, manejan contenidos relacionados con él. Mención especial debemos hacer respecto de las y los docentes que, en muchos casos, evaluarán tu presentación.

En ese sentido, emplear términos precisos y específicos durante la presentación es una de las formas de demostrar que manejas en profundidad el contenido, lo que permite cumplir alguna de las expectativas que se tienen sobre el desempeño académico.

Ahora bien, junto con los términos técnicos, que necesariamente debes estudiar y preparar, puedes enriquecer tu presentación si empleas un rango de palabras variadas que darán más claridad al mensaje. Sobre este punto, es interesante destacar que, con frecuencia, en las interacciones orales se suele recurrir a un tipo de palabra muy común, pero cuyo significado resulta demasiado general y, por tanto, impreciso: las llamadas "palabras baúl". En español, algunas de estas palabras son "cosa", "hacer", "haber" o "tener".

Observa cómo operan estas palabras en una posible presentación oral cuyo tema es la producción cinematográfica nacional:

...Y, para terminar, hay que decir, a lo menos dos cosas importantes sobre el papel que tienen en la industria latinoamericana los esfuerzos cinematográficos nacionales.

En este caso, si bien los enunciados resultan comprensibles, el significado de las palabras destacadas debe ser reconstruido por el interlocutor o interlocutora, ya que tanto "cosa" como "tener" son términos cuyo significado resulta muy amplio y vago. Por ejemplo, resultaría más preciso si se reemplazaran por "temas o asuntos" y "cumplen o desempeñan", respectivamente.

Continúa revisando la presentación y detecta qué otras palabras baúl podrías reemplazar por los términos que se presentan en el cuadro que sigue a la transcripción:

Primero, que de un tiempo a esta fecha, podemos ver que muchas películas han sido hechas abordando temas que antes no tenían cabida dentro de los temas públicos, gracias a los esfuerzos que muchos nuevos realizadores jóvenes hacen para fortalecer la industria.

Junto con estos temas, la factura del cine nacional ha ido perfeccionándose enormemente, lo que llevó al cine a tener un lugar especial en distintos festivales internacionales. Pero, eh, lamentablemente, no todos estos esfuerzos se traducen en éxitos que tengan retribuciones comerciales...

realizadas, producidas, dirigidas – realizan, efectúan – ocupar, ostentar

También es fundamental en una presentación controlar lo que se conoce como "muletillas". En algunas ocasiones, producto de la inseguridad, de los nervios u otro motivo, en el discurso del presentador o presentadora aparecen sistemáticamente palabras y expresiones que, en estricto rigor, no aportan información, pero que funcionan como un apoyo para desarrollar el mensaje verbal que puede reducir los bloqueos mentales o dificultades de expresión.

Análisis de caso

Analiza la siguiente transcripción de una presentación oral y detecta las muletillas presentes en ella:

"Buenas tardes...estoy muy feliz, muy contento de, de estar aquí porque, bueno, yo estoy aquí en la Facultad de Ciencias y me parece que nunca había dado una plática aquí, ok, entonces solo un poco para este la parte histórica de mi perfil. Para ello empecé aquí en la Facultad de Ciencias estudiando Física, después fui al Instituto de Física donde hice el doctorado, después, pues, fui a Barcelona, al Instituto Catalán de Nanociencia y Nanotecnología y de, y bueno, después de ahí fui a Chile, a la Universidad de Chile, y para terminar ahora en la Facultad de Química que, y entonces, bueno, pues, claro, hay nombres que tengo que mencionar porque, pues, son, fueron en su tiempo mis jefes y bueno, pues ahora son colaboradores y mentores y entonces (...)

Bueno, pues, el objetivo de esta plática, bueno, más que, este es tanto conoce, pues, a los jóvenes nuevos de aquí de la Facultad de Ciencias y que también, pues, conozcan de este tema que, bueno, yo también quiero, este, dejarles un, este, un mensaje de un reto de cómo modelar estos materiales, este, bidimensionales, es un reto en la parte del modelado de transporte electrónico, cuál es ese problema y una solución, ¿no?, que es ocupar un método de, que escale con el tamaño del sistema y que, bueno, se basa en una dinámica del paquete de onda ok, y entonces, bueno, ese va a ser mi objetivo de la plática y entonces, pues, empecemos un poco sobre, este, sobre el reto, entonces, los cristales bidimensionales, pues, ya se, espero que todos sean familiares o, bueno, que esta noticia ya haya llegado o sea familiar para toda la comunidad...”

Transcrito de la presentación “Transporte electrónico en espacio real: materiales bidimensionales” disponible en https://www.youtube.com/watch?v=GmPOyVf8Wuk&feature=youtu.be

Como probablemente te percataste, el presentador recurre, seguramente de manera inconsciente, a muletillas como “bueno” o “pues”. Aunque es seguro que resulten mucho más evidentes en un texto leído que en una presentación oral, la abundancia de muletillas puede entorpecer la comprensión por parte de la audiencia o generar una imagen poco adecuada, por lo que es recomendable intentar evitarlas.

¿Sabes si al presentar empleas muletillas? Tomar conciencia de su presencia es fundamental para evitarlas. Intenta realizar algunos de los siguientes ejercicios:

1. Grábate exponiendo un tema. Podrás revisar el registro y detectar si aparecen muletillas.
2. Prueba dar una presentación ante un compañero y solicítale que te indique si es que se aprecian muletillas.
3. Tómate la presentación con calma y no le tengas miedo al silencio, muchas veces las muletillas se usan para “rellenar” los momentos en que nos quedamos en blanco o estamos pensando en lo que diremos.

Perspectiva de un par

“Imitando a un profesor aprendí a que no hay que tener miedo a tomarse el tiempo necesario para pensar durante una presentación. Muchas veces uno evita esos silencios, pero son espacios necesarios para ordenar las ideas antes de responder y poner en palabras. También creo necesario que en ciertas ocasiones —sobretodo si es que uno nota que la atención sobre una pregunta que nos hicieron estuvo dispersa— pedir que se repita la pregunta y de esa manera, poder enfocarse mejor en una respuesta específica.”

Estudiante, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Consejos útiles

Observa algunos consejos basados en el libro *Saber hablar*, de Antonio Briz (2008), para optimizar los recursos verbales en una presentación:

- Si estás desarrollando la presentación y no estás muy seguro de la forma de una palabra, es mejor reemplazarla por otra de significado similar. Por ejemplo, ante la duda de si el término “constricción” es con una -c o con dos (lo correcto es con dos -c), puede optar por utilizar las palabras sinónimas “opresión”, “reducción” o “limitación”.

- En situaciones formales no intentes utilizar palabras desconocidas o que resulten ajenas a tu habla común, ya que esto puede provocarte la sensación de inseguridad al hablar y, en tu audiencia, el efecto de pensar que no estás seguro de lo que dices o que resulta demasiado forzado y poco creíble.

- A veces, los nervios llevan a utilizar muletillas, es decir, a llenar los eventuales vacíos comunicativos por medio del uso frecuente de algunas palabras o de ciertos movimientos corporales. Para evitar esta práctica, que puede desconcentrar a la audiencia, puedes comenzar la presentación hablando lentamente, lo que te permitirá ir tomando confianza y mayor claridad en el discurso; conviene, también, que intentes oírte a ti mismo para tomar conciencia de las palabras que usas. Puedes pedir, además, a compañeros o amigos que observen tus ensayos para que te ayuden a detectarlas, en caso de que las emplees.

Actividad

Para no restar efectividad en tus presentaciones orales, es fundamental organizar bien el discurso y usar un vocabulario variado. Para lograrlo, realiza las actividades que siguen.

EJERCICIO 1: Sustituye mental y rápidamente las palabras destacadas en cada enunciado. Puedes revisar el cuadro que les sigue para ver algunos posibles sinónimos.

1. Para que pueda recibir los datos, **denos** sus datos personales, por favor.
2. Antes de salir de viaje, nos **dejó** el cuidado de sus propiedades y animales
3. Me **dieron** el crédito que había solicitado.
4. En general es un buen proyecto, pero todavía **tiene** algunos problemas que no están del todo resueltos.
5. Una vez que cuente con todas las **cosas** necesarias podré preparar ese plato que tanto te gusta
6. En el gráfico se puede **ver** cómo el número de individuos aumentó mucho respecto de lo **esperado**.

1. Facilítenos, indíquenos, señale; 2. Encargó, encomendó, confío; 3. Otorgaron, concedieron; 4. Se detectan, se observan; 5. Ingredientes; 6. Apreciar – distinguir; pronosticado – previsto

EJERCICIO 2: Al siguiente fragmento de una presentación oral le faltan conectores o marcadores discursivos. Indica cuáles deberían incorporarse, según el contenido y el sentido de la intervención: pero – o sea – es decir – en primer lugar – primero.

Bueno, mi nombre es Rosario y vamos a presentar el funcionamiento sobre temas de aire y los residuos peligrosos y no peligrosos. ____________________, debemos decir que la definición de residuo se basa especialmente en el que lo genera, el generador, __________, que si estos no salen de los recintos donde se generan no se pueden considerar residuos.

La industria da la categoría de residuo cuando estos salen del proceso de producción, __________ mientras esté el interior de la instalación aún pueden reutilizarse, reciclarse, y hacer alguna alternativa con este tipo de desechos y una vez que lo elimine ya pasa a ser un residuo...

Para diferenciar residuo no peligroso con respecto al residuo peligroso se establece que en el fondo tiene que el residuo debe generar un un riesgo para la salud pública y para el medioambiente y, o para el medio ambiente puede ser un residuo tóxico e inflamable corrosivo o, reactivo.

Ya, son seis las características peligrosas que las vamos a ver más adelante. Hay varios residuos que son peligrosos, ___________ básicamente tiene que generar algún riesgo para la salud ya sea en forma tóxica o por inhalación y también para el medio ambiente... entonces aquí tenemos los conceptos que están asociadas a la normativa sobre la generación del residuo.

¿Cómo ensayar el uso de la voz?

Como ya se ha revisado, el uso de la voz resulta de gran importancia para realizar una presentación efectiva. Recuerda considerar que la expositora o expositor de una presentación oral debe proyectar seguridad y tranquilidad. Para hacerlo, es recomendable que el volumen que emplees debe permitir que toda la audiencia pueda escuchar cómodamente tu presentación y que esto no implique un esfuerzo para tu garganta. Para eso es importante que consideres las dimensiones del espacio donde la realizarás, o bien si contarás con un micrófono.

Recuerda que el **volumen** responde a la cantidad de aire que manejes. Por ello, es importante que tengas una posición corporal que permita que el aire transite sin problemas desde tus pulmones a tu boca (es más fácil hablar cuando estás erguido que si doblas el cuerpo, por ejemplo). En la medida de que tengas conciencia de tu respiración podrás ir mejorando tu capacidad de respiración. En general, por cuestiones de inseguridad y nerviosismo, las presentaciones orales de estudiantes ofrecen un volumen demasiado bajo que dificulta que el mensaje alcance a toda la audiencia; por este motivo es muy importante que te asegures de que el volumen sea adecuado.

A continuación, se presentan algunos ejercicios que puedes realizar para mejorar la respiración, tomados del libro *Saber hablar*, de Antonio Briz (2008, p. 123):

- De pie, con el abdomen hacia dentro y el pecho hacia afuera (y la punta de los hombros hacia atrás), inspira lenta y profundamente. Comienza en seguida a pronunciar la letra "a" y mantenla hasta quedar con poco aire en los pulmones. Debes continuar el ejercicio hasta acostumbrarte a retener el aire cada vez más tiempo.

- De pie, completamente erguido, con los brazos extendidos hacia delante, sostén una vela encendida; inspira profundamente y sopla lentamente la vela colocada enfrente, pero sin llegar a apagarla, hasta quedar con poco aire en los pulmones.

- Mantener una buena posición y respirar usando la respiración diafragmática, esto es, procurando que al respirar el aire llegue hasta el abdomen (donde se encuentra el diafragma) y no solo "inflando" el pecho.

La velocidad que utilices no debe superar a la que utilizas tradicionalmente al conversar. Muchas veces hay estudiantes que atropelladamente intentan decir mucho. Debes tener precaución, pues el tiempo acotado que tienen las presentaciones es un indicio respecto de cuánto es lo que se espera que debas decir. Puesto que seleccionar y jerarquizar los contenidos forma parte de la planificación, procura que dichos contenidos se ajusten a la duración asignada, atendiendo además al tiempo que podría suponer la lectura de gráficos, esquemas u otros datos, y que puedas emplear para ello una velocidad que te resulte cómoda y natural. Si por cuestiones de tiempo quedan temas y aclaraciones fuera, puedes pedir disculpas por anticipado y ofrecer ampliar tu presentación en el espacio de preguntas.

¿Te has fijado cómo ciertas aplicaciones actuales que puedes usar en tus teléfonos móviles presentan una voz artificial que, aunque empleen las palabras correctas, carecen de una entonación adecuada? **El tono** añadido a las palabras y expresiones otorga expresividad, lo que es importante tanto para generar empatía en la audiencia como también para favorecer la comprensión del mensaje que se pretende transmitir. Un discurso que no presenta variaciones tonales resulta monótono, por lo que se requiere de un mayor esfuerzo por parte de la audiencia para mantener la atención.

Actividad

Lee el siguiente fragmento de la novela *Rayuela*, de Julio Cortázar, intentando imprimir una entonación apropiada al contenido del mensaje. Considera que en esta novela el autor emplea un lenguaje ficticio, el gíglico, por lo que las palabras transcritas resultan completamente desconocidas. Al realizar este ejercicio podrás apreciar el aporte de la entonación a la construcción del sentido de la comunicación.

"Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplimiendo, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fílulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias."

Cortázar (2000) Rayuela. Capítulo 68. Buenos Aires: Aguilar.

Tradicionalmente, en el español, el empleo del tono en una interacción oral se asocia a ciertos significados o efectos. Por ejemplo:

- Indicar cuál es la información importante o cuándo es menos relevante.
- Otorgar una interpretación semántica de una emisión (una interrogación concluye en un tono ascendente; una aseveración, una descendente).
- Expresar cortesía por medio de tonos agudos y descortesía con tonos graves.
- Marcar la interacción dialógica: marca del final de una intervención o turno de habla, regulación de las intervenciones de otros interlocutores o interlocutoras.

Para profundizar

"La entonación está presente en cualquier destreza: tanto si leemos como si hablamos no solo pronunciamos los sonidos, sino que los acompañamos simultáneamente de una entonación. Es más, los errores de entonación no solo pueden provocar malentendidos, sino incluso conflictos personales: una entonación inadecuada puede convertir en enunciados apáticos, descorteses, agresivos, etc. emisiones aparentemente neutras o con otras intenciones diferentes de las indicadas."

(Hidalgo, 2015, p. 173)

En consideración de lo señalado por Hidalgo (2015), procura, emplear estratégicamente el recurso de la entonación. Por ejemplo:

- Intenta variar el tono a lo largo de la presentación, sin caer en exageraciones, es decir, no es necesario que todas y cada una de las palabras y frases tenga un tono particular, sino que respondan a una forma natural y cómoda de expresión.

- Identifica la información más relevante o que deseas destacar de tu presentación. Esta información puedes reforzarla alzando levemente el tono.

Respecto de la **articulación,** es importante que consideres que es necesario que todas las palabras dichas resulten comprensibles para tu audiencia. En el español, hay muchas palabras de difícil pronunciación, lo que obedece a distintas razones: escasa frecuencia de uso, presencia de fonemas complejos y combinados, sílabas de articulación semejante o de larga extensión silábica. Observa la siguiente lista de palabras e intenta pronunciarlas rápidamente:

1. Antihistamínico
2. Archimandrita
3. Arteriosclerosis
4. Catecúmeno
5. Circunspecto
6. Cognoscitivo
7. Cronómetro
8. Desoxirribonucleico
9. Dimetilnitrosamina
10. Electrocardiograma
11. Electroencefalografista
12. Esternocleidomastoideo
13. Habitabilidad
14. Hieráticamente
15. Hiperclorhídrico
16. Hipocondríaco
17. Idiosincrasia
18. Impenetrabilidad
19. Imperceptiblemente
20. Impermeabilización
21. Institucionalización
22. Mojigatería
23. Oxiacetilénico
24. Palingenésico
25. Radioseñalización
26. Transgresor
27. Ventrílocuo

La lista anterior es un ejemplo de la necesidad de revisar y preparar los términos y expresiones que deberás articular en tu presentación. Aunque es probable que no requieras recurrir a ellas, es importante que evalúes previamente la pronunciación de los términos y los prepares adecuadamente.

Por otro lado, es necesario recalcar que en el caso de las presentaciones orales académicas rigen convenciones y operan expectativas que se deben cumplir y que se vinculan con el uso formal de la lengua. Una articulación relajada, propia de una comunicación coloquial, puede ser muestra de poco cuidado o de cansancio, lo que no es deseable en una instancia formal y planificada.

En cuanto al empleo de **pausas y silencios,** contempla que es una excelente estrategia para generar atención y mantener expectante a la audiencia. Te recomendamos que los utilices de manera estratégica y en momentos clave de tu discurso. Algunos de los usos que puedes darles son:

- Para permitir que la audiencia procese o registre la información que ya les has dado.
- Para generar suspenso antes de decir algo importante.
- Para preparar a los asistentes a recibir una nueva información.
- Para enfatizar algún aspecto específico del discurso.
- Para pensar y razonar sobre el contenido que estas presentando.

Como puedes ver, son variadas las finalidades o efectos que una pausa puede perseguir. Te sugerimos que consideres su aplicación, tal como señala Jiménez (2015, p. 548) en especial:

a) Al comienzo del discurso hasta que el auditorio guarde silencio.
b) En medio de una frase para dar fuerza a lo que sigue.
c) Luego de una pregunta retórica que no precisa respuesta.
d) Tras una interrupción de cualquier tipo.
e) Después de una afirmación contundente.
f) Antes de finalizar la presentación.

Actividad

Revisa con atención las siguientes transcripciones de presentaciones orales y marca en ellas donde estimes que se debería:

1. Dar énfasis subiendo o bajando el tono.
2. Preparar las palabras cuya articulación sea más compleja.
3. Hacer pausas para conseguir un efecto en la audiencia.

Buenas tardes (...) yo les voy a contar una investigación que se enmarca en mi tesis doctoral que está explorando cierto un fenómeno de salud pública que se denomina estigma asociado a la enfermedad y que en el caso de la demencia o trastornos neurocognitivos esta patología se asocia con una alta estigmatización que es decir que por el hecho de yo tener esta patología eso genera de inmediato alguna reacción por parte de las otras personas que se traduce usualmente en reacciones de discriminación de separación de alejamiento de la realidad social entonces eso se ha visto que tiene un impacto importante en la salud de las personas que tienen este tipo de patología entonces cuando hay mayor estigma hacia una enfermedad una persona puede sentir reducida su capacidad de placer de calidad de vida de autoestima puede ver aumentados sus niveles de ansiedad y síntomas depresivos puede sentir mayor deseo de quizá cometer algún acto suicida o algún otro efecto relacionado con salud mental principalmente...

Transcrito de la presentación "Autoestigma en personas mayores con demencia en etapa leve: aproximación usando métodos mixtos" disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qu3bFlwITnQ

El tema es el tema que me apasiona y espero transmitirles mi pasión y la importancia que tiene la labor de ustedes en el control tratamiento y prevención de la diabetes en nuestro país la definición de diabetes melitus resulta un extraña y muy amplia pero en realidad lo que hay que tener presente es que es un trastorno que se caracteriza por hiperglicemia crónica ese es el sello de la diabetes y por eso se llama melitus y que se puede deber a la falta de secreción de insulina a las fallas en la acción de la insulina o a ambas alteraciones. Se asocia y ese es su mayor problema a complicaciones variadas agudas metabólicas e infecciosas y crónicas especialmente micro y macro vasculares y estas complicaciones son causa importante de morbilidad incapacidad y muerte no les voy a dar detalles de la epidemia de la diabetes melitus pero lo único que quiera que quiero que vean es la tendencia de la curva, que lo que se esperaba era esto y lo que está ocurriendo es esto.

Transcrito de la presentación disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qu3bFlwITnQ

¿Cómo comunicar con el cuerpo?

Como vimos en páginas anteriores, el uso de determinados gestos y movimientos pueden reforzar (o no) el mensaje que buscamos transmitir. Algunos consejos que puedes seguir a la hora de presentar son:

Muestra tranquilidad, comodidad y seguridad. Aunque sientas nervios al presentar, considera que la audiencia no percibe necesariamente ese nerviosismo. Intenta que tu postura resulte natural y, por sobre todo, cómoda. Si la presentación la debes realizar de pie, procura que tus pies estén firmes y estables y evita balancear el cuerpo, pues el movimiento puede llamar la atención de tu audiencia.

Cuida tus gestos. Es deseable que los movimientos de brazos y de manos no sean muy rápidos ni tampoco que resulten muy amplios. Es preferible movimientos pausados, cuyo radio no exceda demasiado a tu cuerpo y, sobre todo, que sean coherentes con el mensaje que buscas transmitir.

Mira a la audiencia. Cuando conversamos cara a cara, buscamos los ojos de nuestro interlocutor o interlocutora, pues es una forma de corroborar el interés que este tiene en nuestro diálogo. Esa misma sensación se genera en una presentación oral entre el expositor o expositora y la audiencia, por tanto, resulta de suma importancia. Al iniciar la presentación, realiza una mirada panorámica a la audiencia e identifica a los asistentes que, de primera impresión, manifiestan mayor "abertura" o "mejor recepción". Puedes dirigir las primeras palabras a ellos y así ir ganando confianza y seguridad. A medida que avances en la presentación, es importante que mires al resto de los asistentes. Así, por un lado, percibirán que les prestas atención y, por otro, podrás tomar conciencia de si hay personas que no siguen la presentación, que podrían presentar dudas o eventuales cuestionamientos.

Para profundizar

El siguiente texto, fragmento de "La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral", de Isabel Solé (2007), recoge algunos de los puntos centrales abordados en esta parte del capítulo. Léelo con atención para responder las preguntas que le siguen.

"El discurso académico es un discurso formal y casi siempre monológico (aunque incorporando al destinatario); se atiene a la corrección normativa y se constituye tanto a través de lo que se dice como mediante los elementos suprasegmentales (tono, volumen, ritmo) y las expresiones no verbales (mirada, gestualidad, gestión del espacio), que cobran una gran relevancia. Pese a que, como ya se señaló, exige partir de una preparación minuciosa de la estructura y el contenido de lo que se va a decir, y de cómo va a ser dicho, la adecuada emisión de un discurso académico requiere de cierta flexibilidad que permita la eventual adaptación a las reacciones de los interlocutores y, sobre todo, que no pierda de vista que se trata de un discurso oral. Hablante y oyentes comparten un espacio, interactúan en diverso grado y en diversos ámbitos (visual, emotivo, cognitivo), en un contexto institucionalizado que establece unos usos y convenciones a la comunicación y pone en juego los roles sociales del enunciador y del destinatario.

En un sentido muy próximo, Schneuwly y otros (1997) identifican los géneros formales como aquellos que se producen en las instituciones de la vida pública, incluyendo las academias. Los autores señalan el carácter fuertemente normativizado de las formas lingüísticas características de la comunicación formal: sin confundirlas con las que rigen la escritura académica, la elaboración de un discurso oral formal exige una transformación del lenguaje que se usa en forma espontánea. Su dominio implica, en grados diversos, un control consciente y voluntario del propio comportamiento lingüístico y exige una esmerada preparación.

En síntesis, el que habla ante un auditorio experto exponiendo un tema, defendiendo unas tesis, no puede hablar coloquialmente, pero tampoco puede hablar como un libro; si bien podemos estar de acuerdo con la sentencia de Leclerc (2008), ya citada en el segundo capítulo, según la cual "quienes escriben como hablan, aunque hablen muy bien, escriben muy mal", podemos también asegurar que quienes hablan como escriben, aunque escriban muy bien, hablan muy mal, o por lo menos, no aprovechan el poder de lo oral para captar, persuadir y convencer al auditorio. La presentación de un nuevo escrito que, según los casos y usos del orador, será el guion o el esquema sucinto de la presentación: el mismo material que, eventualmente, se proyecta a través del ordenador y que sustenta un discurso oral más completo, o incluso un escrito exhaustivo de lo que se va a decir."

(Solé, 2007, pp. 115-116)

Para reflexionar

A partir de la lectura anterior, te invitamos a reflexionar sobre las convenciones de la oralidad en contextos académicos.

1. ¿Cuáles son los rasgos propios de la comunicación oral que distinguen la presentación de un texto escrito?, ¿cómo influyen a la hora de presentar?
2. ¿Cuáles pueden ser las reacciones de los interlocutores a los que se refiere la autora?, ¿de qué modo puede uno adaptarse a ellas?
3. ¿Qué recursos puedes emplear para incorporar al destinatario en una presentación académica?
4. ¿Cuáles son los usos y convenciones propios del contexto de tu carrera o ramo?
5. ¿Por qué se afirma que "quien habla como escribe, habla mal"?



Para concluir

Una presentación académica oral exige no solo ser capaces de manejar el contenido del que trata la comunicación, sino también de proyectar seguridad a través de la voz, el uso de las manos y la postura. Para lograrlo, ensayar es una actividad clave: la experticia se adquiere y construye con la práctica.

3. Estrategias para ensayar y responder preguntas

Una etapa fundamental en el proceso de preparar una presentación oral es ensayar varias veces hasta sentir que la dominas con seguridad. El ensayo repetido permite identificar los momentos de la presentación que pueden resultar más desafiantes y desarrollar estrategias para enfrentarte a ellos. Asimismo, ensayar es un momento para intentar algunas respuestas a las posibles preguntas difíciles que pudieran surgir al final de la presentación. En suma, practicar, presentar una y otra vez es una llave para ganar confianza.

Perspectiva de un par

"No conozco un "secreto" para controlar los nervios antes de una presentación oral. Respirar profundamente ayuda, pero podría no funcionar. Lo que más me ha ayudado es tener más presentaciones. Presentar solo, frente a un amigo, con la familia, en cada oportunidad. Presentar, presentar y presentar es lo único que me ha ayudado a estar un poco más cómodo en la ocasión siguiente."

Estudiante, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

¿Cómo ensayar hasta dominar la presentación?

Antes de la presentación, es importante que cuentes con el tiempo para poder ensayarla. De esta manera, podrás estimar de mejor manera el tiempo que destinarás a cada una de las partes y podrás apreciar (y mejorar) los aspectos que te resulten más difíciles o que requieren de más preparación.

Ensayar la presentación es una de las estrategias fundamentales para comprobar que tanto lo verbal como lo extralingüístico y lo paralingüístico apuntan al objetivo que te has propuesto cumplir con la presentación oral. Por tanto, es importante que cuentes con un espacio en el que puedas moverte o desplazarte tal como lo harás en el momento de la presentación. Por lo mismo, resulta muy conveniente que conozcas previamente el lugar donde presentarás (y mejor aún, que puedas ensayar en él).

La práctica la puedes realizar solo o bien ante otros. Solicita a algunos compañeros que te apoyen participando como audiencia; de esta manera, el ensayo resultará mucho más fructífero.

Actividad

Completa la siguiente tabla con acciones que podrías ensayar y que te resultaría conveniente emplear en la presentación.

Dimensión	Aspectos específicos	Acciones
Verbal	Precisión	Ej. Explicar un concepto técnico
	Muletillas	
Extralingüística	Vestimenta	
	Mirada	
	Movimientos	
Paralingüística	Tono	
	Énfasis	
	Pausas	
	Articulación	

Consejos útiles

A continuación, se listan algunas ideas que puedes aplicar el día de la presentación:

- Procura dormir lo suficiente para llegar con energía y con las cuerdas vocales descansadas.
- Lleva contigo una botella con agua para que puedas refrescar tu garganta y mantener humectadas las cuerdas vocales.
- Puesto que el aire frío afecta a las cuerdas vocales, intenta siempre respirar por la nariz; así, el aire estará más templado al llegar a las cuerdas.
- Considera posibles imprevistos (que el computador no lea la presentación o que el proyector no funcione, por ejemplo) y prevé soluciones (tener la presentación en otro formato o tener a mano el guion y un plumón de pizarra, por ejemplo).
- Intenta llegar con suficiente tiempo para verificar las condiciones del espacio donde presentarás.

¿Cómo responder preguntas al final de la presentación?

La etapa de preguntas finales es una de las que genera más ansiedad a las expositoras y expositores. ¿Cómo dominarla? Una cuestión clave para lograrlo es desarrollar un vínculo positivo con la audiencia, la que espera sentirse considerada y motivada para participar de la presentación. Junto con el contacto visual que los incluye y hace partícipes de tu puesta en escena, hay también otros recursos retóricos y lingüísticos a los que puedes acudir y que podemos clasificar como recursos de cortesía.

Si bien la idea de cortesía se asocia a los buenos modales, en ámbitos comunicativos, la entenderemos como una serie de recursos y estrategias que facilitan la comunicación, al minimizar los conflictos o efectos negativos que puedan darse en la interacción. Por ejemplo, si mientras estás realizando la presentación un asistente interrumpe tu discurso y te hace una pregunta que no guarda relación con el contenido, podrías dar alguna de las siguientes respuestas:

1. Lo que dices es algo distinto de lo que estoy diciendo, no tiene nada que ver.
2. Procedo a responder lo que me preguntas.
3. Gracias por la pregunta. Como se indicó al principio, las preguntas las vamos a dejar para el final de la presentación. Ahí la podemos retomar.

Cada uno de los enunciados anteriores generará diferentes reacciones. Es importante que tengas presente los efectos que tus dichos tendrán e intentes que sean coherentes con el objetivo de tu presentación. En el caso del primer enunciado, por ejemplo, si bien lo que se indica es informativamente correcto, es probable que no sea un comentario bienvenido, y en especial si te diriges a una profesora o profesor, ya que hay una relación jerárquica que puede verse amenazada.

El segundo enunciado, por su parte, da cuenta de la intención por acoger la pregunta, aun cuando escape del tema de la presentación y, probablemente, desestructure tu guion. Al tomar esta decisión se minimiza, efectivamente, un efecto negativo, pero el costo de hacerlo puede ser mayor, ya que se consumiría tiempo en un tema que no forma parte de la presentación, lo que atenta contra el objetivo primero que has considerado.

Finalmente, el tercer enunciado es un ejemplo de cómo minimizar un efecto negativo en la audiencia (se recoge la intervención realizada), sin atentar contra el desarrollo de la presentación, es decir, aplicando recursos de cortesía. En este caso, es importante que efectivamente se recoja la pregunta y, dado que se realizó ya la presentación, se pueda evaluar la pertinencia de la misma en atención a los contenidos expuestos.

A continuación, se ofrecen algunos recursos de cortesía a los que puedes acudir:

Mitigación. Consiste en atenuar o relativizar los dichos empleando el tiempo condicional ("si tuviéramos tiempo *veríamos* tu pregunta"), el modo subjuntivo ("quisiera que *hicieras* tu pregunta luego de terminar la presentación"), eufemismos ("lo planteado *no está bien*" en vez de "lo planteado *está mal*"), cuantificadores aproximativos como "un poco", "algo así", "prácticamente", o marcar los dichos con expresiones de opinión como "creo que", "pienso que" o "me parece que".

Formalidad. En el caso de las presentaciones académicas debes considerar que en muchas oportunidades estarás siendo evaluado por docentes, por lo que es necesario mantener la relación asimétrica establecida por medio de tratamientos de respeto o de distancia social o interpersonal ("usted", "doctora", "profesor", etc.).

En suma, para evitar conflictos en una presentación oral, favorecer la comunicación y cumplir tus objetivos, es importante que:

Minimices	Maximices
• Desprecio por tu audiencia • Aprecio hacia tu persona • Desacuerdo con la audiencia • Antipatía	• Aprecio por la audiencia • Acuerdo con la audiencia • Simpatía

En cuanto a la tradicional fase de preguntas al final de la presentación, como viste en el capítulo 1, es importante que hayas preparado posibles respuestas para ellas, en atención a los aspectos que podrían generar dudas o cuestionamientos en la audiencia. Esto te permitirá resolverlas. Ahora bien, ya sea por nervios, porque la pregunta no la habías contemplado u otro motivo, es conveniente que cuando te planteen preguntas, te tomes el tiempo de comprender qué es lo que te están preguntando (puedes tomar notas) y reflexiones la respuesta en atención a lo que has preparado.

Observa cómo una académica se refiere a este punto:

Perspectiva docente

"A la hora de responder preguntas al final de una presentación, para mí hay tres escenarios posibles. Si comprendo la pregunta de buenas a primeras, expongo mi opinión e intento saber si aquello era lo esperado o si quien escucha tiene una opinión discrepante. Si no la entiendo, solicito que se reformule la pregunta, me den un ejemplo o su propia opinión al respecto. Si considero que no sé la respuesta, lo digo abiertamente y menciono aristas que pudieran apoyar esos vacíos o bien solicito apoyo del resto de la audiencia."

Docente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile

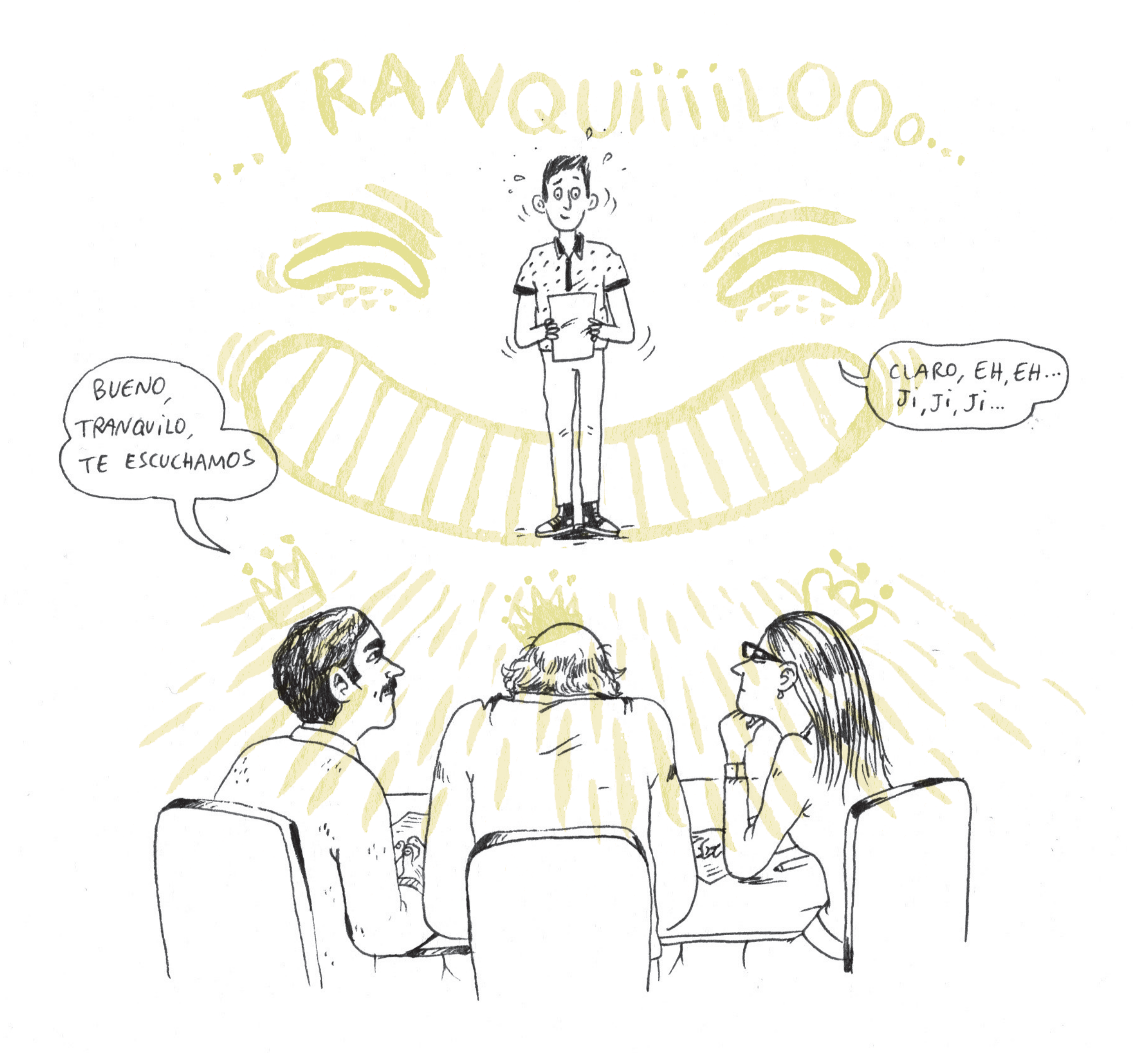
Como puedes ver, tomarse el tiempo para preparar una respuesta es una estrategia común y, por tanto, es esperable que así lo hagas. Si no comprendiste bien la pregunta o tienes dudas sobre qué es lo que esperas que respondas, no temas en solicitar, cortésmente, que la repitan o que la reformulen. Junto con ampliar las posibilidades de comprenderla, te dará más tiempo para preparar la respuesta.

En caso de que no cuentes con esta respuesta, la audiencia agradecerá que lo transparentes antes que decir algo que puede no guardar relación con el tema. Puedes señalar que te faltan antecedentes, que no es una dimensión que se consideró en el estudio, o que prometes enviar más información y antecedentes por correo más tarde.



Para concluir

El momento de dar la presentación oral requiere no solo haber preparado el contenido en atención al género, el propósito y la audiencia, sino que también implica preocuparse por la forma en que se transmite el mensaje: lo lingüístico, lo paralingüístico y lo extralingüístico son dimensiones clave que también pueden ser preparadas. Es conveniente considerarlas y ensayar previamente, y mucho, para detectar los puntos de mejora.


...TRANQUiiiiLOOo...
BUENO, TRANQUILO, TE ESCUCHAMOS
CLARO, EH, EH... JI, JI, JI...





Presentación oral de trabajos finales y defensas de tesis

Presentación oral de trabajos finales y defensas de tesis

Karen Mariángel

Cap4

Es habitual que, al finalizar un curso universitario, las o los docentes soliciten un trabajo final a sus estudiantes, el que deberá ser presentado oralmente ante el resto de la clase. Hay múltiples géneros de presentaciones orales finales que son diferentes entre sí: la presentación oral de un trabajo de revisión bibliográfica difiere enormemente de una defensa de tesis. Sin embargo, tienen algo en común: ambos permiten socializar un trabajo de investigación.

Más allá de toda la diversidad de presentaciones orales que puedes enfrentar en la universidad, es muy probable que en algún momento de la carrera te enfrentes a la presentación de un trabajo investigativo desarrollado durante un semestre o más. La presentación oral final de un trabajo y la defensa de tesis son precisamente hitos de cierre de un proceso de investigación, ya sea bibliográfica o de campo, cuyos hallazgos son comunicados a compañeras, compañeros y docentes.



Objetivos de aprendizaje del capítulo

- **Conocer las características de las presentaciones orales finales en contextos académicos.**
- **Conocer las características de las defensas de tesis.**
- **Planificar y presentar oralmente un trabajo final o realizar una defensa de tesis a partir de un guion previamente definido.**

1. Presentar una investigación: algunos principios

Presentar una investigación es una actividad altamente desafiante. Requiere de, entre otras cosas, reducir a unos diez o quince minutos un trabajo extenso que se desarrolló durante todo un semestre. Cuando realizas una investigación acumulas lecturas, reflexiones y conversaciones que de pronto deben ser transmitidas de manera sintética y focalizada. Así, la capacidad de planificar con atención al propósito que quieres lograr es clave para centrar la presentación en lo fundamental.

Asimismo, es central considerar las diferencias entre la versión escrita de la investigación y la presentación oral de la misma. Es muy distinto un texto para ser leído de una presentación que debe ser escuchada durante un rango de tiempo delimitado. Aunque la estructura de la presentación oral puede tener algunos elementos comunes con la del artículo o informe en el que se reporta la investigación, no es una réplica exacta de este. Así, es recomendable distinguir el género oral del escrito, ya que sus propósitos, contextos de circulación y relación entre los interlocutores e interlocutoras difieren enormemente entre sí.

Para profundizar

"En la preparación de una presentación pública de un trabajo académico se parte justamente de un texto ya escrito, compacto y organizado. Ese texto se concibe, explícita o implícitamente, para ser procesado mediante una lectura elaborativa, individual, pausada, que permite al lector una gran libertad de movimientos: insistir, releer, incluso alterar el orden o suprimir información. Sin embargo, la exposición oral será administrada enteramente por el orador (dentro de unos parámetros y convenciones), y el auditorio asistirá a un discurso, que, por razones evidentes, no puede ser la mera oralización de aquel escrito, ni siquiera la oralización de su resumen escrito."

(Solé 2009, p. 113-114)

Algunas diferencias entre los géneros orales y los escritos son:

- En el género oral, la oradora u orador se presenta cara a cara ante la audiencia. Esto supone que se debe construir un vínculo con el público, estableciendo distancias o cercanías. Por ejemplo, en la defensa de tesis, si bien la audiencia puede tener mayores conocimientos en torno al tema, quien presenta debe proyectar certeza para generar confianza en cuanto al manejo del contenido de su investigación.

- En el género oral, la estructura lingüística es más sencilla que la de los géneros escritos, lo que favorece la comprensión de la audiencia, gracias a oraciones más breves y precisas. En cambio, en el texto escrito es probable que utilicemos frases más complejas y que desarrollemos de forma más extendida ciertas ideas o argumentos. Así, la presentación oral de trabajos finales y la defensa de tesis son una oportunidad para expresar lo realizado de forma más sintética y sencilla.

- En el género oral se abre una oportunidad para explicar y responder preguntas. La oradora u orador en una presentación oral puede explicar a través de ejemplos, analogías u otros recursos los aspectos que sean más complejos. Además, existe la posibilidad de responder preguntas al final de la presentación que resuelvan las dudas de la audiencia en forma más dialogada.

- El género oral combina texto, imagen y palabras. La oradora u orador explica con sus propias palabras su investigación a la vez que se apoya con texto escrito y/o material visual, por ejemplo, en un Power Point. Esta multiplicidad de canales permite que el mensaje sea más fácilmente transmitido. Asimismo, las imágenes, esquemas o gráficos tienen un gran potencial para comunicar cuestiones complejas (modelos teóricos, procesos, datos, etc.) de manera sintética, esquematizada o visualmente atractiva.

Como puede desprenderse de lo anterior, en las presentaciones orales es fundamental la interacción con la audiencia y el uso de recursos múltiples para transmitir un mensaje claro.

¿Cómo presentar trabajos finales de investigación y defensas de tesis en diferentes disciplinas?

Las necesidades propias de la disciplina determinan en buena medida cómo se organiza y ejecutan las presentaciones de trabajos finales de investigación y defensas de tesis. No es lo mismo exponer una investigación monográfica sobre el Conflicto del Beagle en Historia que una investigación semiótica de los mensajes publicitarios en el área de la Lingüística. En Derecho, por ejemplo, existen situaciones de uso de la oralidad bastante específicas, en las que los y las estudiantes deben argumentar teniendo como base un cuerpo legal definido. En Medicina, por otra parte, se utiliza una manera determinada la comunicación oral para dar cuenta de casos clínicos en el contexto hospitalario. Y en Ingeniería Comercial, existen interacciones orales como el *elevator pitch*, destinados a vender una idea en un tiempo muy acotado. Estos ejemplos ilustran la amplia diversidad de propósitos que dan forma a las convenciones de la oralidad académica al interior de cada carrera.

Tener consciencia de la especificidad de la comunicación oral en tu área disciplinar te permitirá:

- **Ceñirte a un marco de expectativas bien delimitado.** Los géneros (académicos y no académicos) responden a determinadas prácticas sociales. Esto quiere decir que el lenguaje adopta formas típicas según el contexto disciplinar. Por ejemplo, la estructura de una presentación oral final de un proyecto de innovación en Ingeniería podría ser muy diferente a la de una investigación en Sociología. Incluso más allá de las diferencias estructurales, las presentaciones orales en estas dos disciplinas diferentes se caracterizarán por un tipo de lenguaje y una manera de pensar que es propia del área. Así, tanto en el caso de la presentación oral de trabajos finales como en las defensas de tesis, hay convenciones que son propias de la disciplina y que una oradora u orador debe conocer para ceñirse a ese marco de expectativas.

- **Ganar más experticia en la medida en que se avanza a lo largo de la carrera.** Existirán variaciones en relación con el lugar que la presentación del trabajo final ocupa en la trayectoria académica: al principio, estas instancias orales requerirán de mayor orientación; en cambio, en los cursos de los semestres finales de la carrera, se espera que la oradora u orador ya cuente con el conocimiento contextual necesario para comunicarse en su disciplina. Conocer la manera en que se interactúa al interior de cada campo disciplinar permite ajustar la presentación de trabajos finales y la defensa de tesis a lo que se espera de tales géneros en diferentes momentos del currículum universitario.

- **Ajustar el trato y los grados de formalidad.** La defensa de tesis tiene una mayor formalidad que las presentaciones orales de trabajos finales en el marco de un curso; sin embargo, el grado de formalidad puede presentar variaciones por disciplina. En cuanto al trato con la audiencia, en algunos casos lo habitual será utilizar el grado académico y/o profesión de la audiencia experta o comisión evaluadora: "el doctor en Psicología, señor Pérez Andrade", "Rosa Muñoz, magíster en Ciencias Jurídicas", "el profesor Renato Montenegro", o referirse a los compañeros como "colegas". En cuanto a la vestimenta, hay disciplinas en que se esperará una tenida formal, mientras que en otras se acepta una presentación semi-formal.

¿Cómo influyen las emociones en las presentaciones orales de trabajos finales de investigación y las defensas de tesis?

La presentación de trabajos finales de investigación y las defensas de tesis cuentan también con un componente subjetivo y emotivo: lo que apasiona a la oradora u orador define qué aspectos son puestos en relevancia y cuáles quedan en segundo plano en su presentación. Al mismo tiempo, el componente emocional puede interferir al momento de presentar, ya sea por la ansiedad que genera estar frente a una audiencia, o bien por los nervios que provoca someter a juicio público un trabajo que ha tomado bastante tiempo y esfuerzo. Existen muchas formas para manejar la ansiedad a la hora de ejecutar una presentación final de una investigación o defender una tesis. Las más comunes son: ensayar antes de la presentación, asegurarse de manejar bien el tema y dominar la estructura de la presentación.

Estar consciente de tus emociones al preparar presentaciones de trabajos de investigación o de tesis es importante para:

- **Poner el foco en la información realmente relevante.** Muchas veces, al llevar a cabo una investigación, se genera un apego en relación con ciertas ideas o esquemas, en los que se insiste, a veces, sin que sea necesario hacerlo, ya sea porque no son tan relevantes como se cree, o bien porque el énfasis termina por convertirse en una reiteración desvinculada del resto de la información. Para evitarlo, la oradora u orador puede interrogarse sobre el papel que juega un determinado fragmento al interior de la presentación en general.

- **Controlar emociones negativas.** El estrés puede atentar contra una adecuada presentación. Reconocer el estrés como algo natural y mantenerse positivo frente al desafío de presentar es fundamental para adquirir mayor seguridad.

Perspectiva docente

"Estar muy seguro del tema que se va a tratar, repasarlo el día anterior y prever algunas preguntas posibles son algunas de las estrategias que me resultan útiles para sentirme seguro y controlar los nervios ante una presentación oral."

Docente, Facultad de Artes, Universidad de Chile

- **Prepararse.** El ensayo, la revisión previa del material de apoyo y el estudio previo son herramientas que permiten a la oradora u orador ejercer control sobre algunos aspectos de la presentación, lo que disminuye la ansiedad.

Finalmente, conocer las convenciones de los diferentes contextos académicos permite no solo levantar una estrategia adecuada y ajustarse a los modos sociales propios de esta interacción específica, sino también reducir la ansiedad. Mientras más conocida sea la forma de comunicarse, menor será la incertidumbre de la oradora u orador, lo que ciertamente puede repercutir sobre la valoración que la audiencia hace de su desempeño.

Perspectiva de un par

"Lo único que me funciona para controlar los nervios es estar segura de que me manejo en el tema. Haber hecho una buena revisión bibliográfica y haber trabajado efectivamente me dan esa seguridad."

Estudiante, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

¿Cuáles son las diferencias entre la presentación de un trabajo final de investigación y la defensa de tesis?

Si bien la presentación de trabajos finales de investigación y la defensa de tesis comparten algunas características comunes, también presentan diferencias. Revisa algunas de ellas en el siguiente recuadro:

Dimensiones	Presentaciones de trabajos finales de investigación	Defensa de tesis
Tiempo	En general, deben ajustarse a un tiempo breve que puede fluctuar entre 5 a 15 minutos. La extensión de tiempo depende de las características particulares de cada contexto.	Su duración es variada, pero tiende a ser más extensa que las presentaciones orales de trabajos finales: por lo general su duración fluctúa entre los 20 y 30 minutos aproximadamente.
Formalidad	Su grado de formalidad dependerá en gran medida de los requerimientos de las y los docentes: hay presentaciones en las que la vestimenta debe ser formal y otras en las que no hay diferencias significativas en el grado de formalidad con respecto a una clase habitual.	Es una instancia mucho más formal que la presentación de un trabajo final, lo que se refleja en elementos como la vestimenta o el tratamiento que se dan las personas involucradas. Por lo general, las defensas de tesis exigen el uso de una vestimenta formal o semi-formal y un tratamiento más bien distante con la audiencia.
Profundidad de la investigación	Las presentaciones orales de trabajos finales de investigación reportan un proceso de indagación bibliográfica o incluso un trabajo de campo que se realizó durante el semestre. Si bien los trabajos finales pueden mostrar procesos de investigación profundos, estos contrastan con aquellos en los que la investigadora o investigador pasa uno o más años explorando una misma temática. Por lo mismo, las presentaciones de trabajos finales de investigación en el contexto de un curso universitario tienden a referirse a un fenómeno bien acotado y delimitado.	Las defensas de tesis reportan un proceso de investigación extendido en el tiempo. Es decir, se trata de reportar un trabajo investigativo profundo en el que se ha desarrollado un marco teórico detallado y se han encontrado diversos hallazgos. Por lo mismo, un asunto clave en la defensa de tesis es la capacidad de sintetizar de forma clara y fluida una gran cantidad de conocimiento indagado, probablemente, durante uno o más años.

También es necesario considerar que las presentaciones de trabajos finales de investigación en el marco de un curso universitario y las defensas de tesis son instancias que se diferencian de otros géneros destinados a dar cuenta de un proceso de investigación, como las conferencias, seminarios y ponencias en congresos. Estos últimos tienen la particularidad de ser llevados a cabo por oradoras u oradores que cuentan, generalmente, con experiencia amplia en investigación y desarrollo académico. Además, no son parte de una instancia evaluativa y/o formativa, sino que se desarrollan con el propósito de difundir el conocimiento científico en un campo disciplinar específico.

Así, en las conferencias, seminarios y ponencias se observará el uso de un lenguaje altamente especializado, que se dará por conocido por parte de la audiencia. Por ejemplo, es frecuente que se nombre el paradigma en que se sitúa la investigación, sin que exista la obligatoriedad de explicar los principios teóricos subyacentes, puesto que estos son, se supone, ya conocidos por la audiencia. En cambio, en el caso de la presentación de trabajos finales y la defensa de tesis, la oradora u orador explica su posición teórica, la justifica en relación con su propia investigación, y explica términos técnicos cuyo manejo debe ser demostrado.

Como puede notarse, existe una amplia variedad de géneros académicos orales, que se diferencian en el grado de formalidad, en el uso de conceptos técnicos u otros elementos. Reflexionar en torno a las diferencias de los géneros orales es un buen ejercicio para adaptarse de forma flexible e informada a los diferentes contextos.

Actividad

Revisa en tu navegador el siguiente video (los primeros 24 minutos especialmente) y realiza las actividades propuestas a continuación:
www.youtube.com/watch?v=qCqX9H3SAKM

1. La oradora alude, en el inicio de su presentación, a un proceso personal y subjetivo en torno a la elaboración de su tesis doctoral. ¿Cuál es el impacto que ella reconoce de este elemento en cómo abordó su trabajo? ¿Cómo afectó su subjetividad en elementos clave, como la elección del tema o las opciones metodológicas?

2. ¿Cómo se presenta a sí misma la oradora? ¿Te parece que se muestra como una persona cercana o lejana? ¿Sería distinto en el caso de una defensa de tesis en tu disciplina?

3. Observa la parte del video en que la oradora da a conocer el marco teórico de su tesis (desde el minuto 6:05). ¿Qué diferencias percibes respecto a la forma en que comúnmente se da a conocer el marco teórico de los trabajos finales en la universidad? ¿Qué conocimientos ella asume que su audiencia posee?

4. Si fueses tú quien se encuentra realizando una defensa de tesis, ¿qué aspectos cambiarías de lo que hace la oradora del video? ¿Por qué?

Para concluir

A modo de cierre, las presentaciones orales de trabajos finales de investigación y las defensas de tesis tienen rasgos diferenciadores, tanto respecto a sus versiones escritas como entre sí. Es importante tenerlos en cuenta para ajustar la estrategia comunicativa a los rasgos de cada interacción.

2. Preparar la presentación de un trabajo final

Las presentaciones orales de trabajos finales tienen ciertos rasgos propios: suelen ser grupales, son evaluadas y calificadas y, generalmente, dan cuenta de un proceso de investigación o indagación que se llevó a cabo a lo largo del semestre o durante una porción importante de este. En este sentido, requiere de la pericia de las oradoras y oradores para dar cuenta de su trabajo y ajustarse a disposiciones temporales (la duración está establecida de antemano) y espaciales (la sala está definida por un tercero).

En el contexto universitario son variadas las presentaciones orales de trabajos de investigación. Algunos ejemplos son:

Presentación oral de una investigación de campo

La investigación de campo corresponde a la indagación de un fenómeno o pregunta en un contexto real, con el fin de comparar lo que ocurre en la realidad con la teoría. En la presentación oral de una investigación de este tipo, es recomendable indicar claramente las preguntas u objetivos a los que se espera responder a partir del trabajo de campo, caracterizar claramente el contexto en que se desarrolló este trabajo, fundamentar metodológicamente cómo se levantaron los datos recopilados y discutir cómo se vincula lo observado en terreno con la teoría. Finalmente, se añaden conclusiones respecto del trabajo de campo realizado que muestren a la audiencia la relevancia y el aporte del mismo.

Presentación oral de un trabajo de investigación bibliográfica

La revisión bibliográfica es una indagación de diferentes fuentes en torno a un tema. Para presentar oralmente trabajos de revisión de literatura, es recomendable seleccionar muy bien los hallazgos bibliográficos que se quiere destacar (no se puede exponer todo lo que se leyó). Para la selección de información es útil considerar la pregunta u objetivo que guio la indagación. Asimismo, es clave desarrollar conclusiones al final de la presentación: ¿qué significan los hallazgos de los diferentes estudios revisados? ¿Qué significan los aportes de la teoría revisada?

Presentación oral de un trabajo de investigación empírica

El trabajo de investigación empírica es un estudio en el que se responde una pregunta u objetivo a través de la experimentación o el levantamiento de evidencias. Para presentar oralmente este tipo de investigaciones es recomendable seguir la estructura tradicional de la investigación: presentar antecedentes teóricos, indicar las preguntas u objetivos de investigación, mostrar la metodología que se siguió para responder la pregunta, presentar los principales resultados y las conclusiones. Es fundamental que en este tipo de presentaciones se centre la atención en los resultados que mejor responden a la pregunta de investigación o al objetivo. Muchas veces las presentadoras y presentadores tienden a incorporar demasiados resultados sin priorizar los más relevantes.

Más allá de los géneros particulares, algunas características de las presentaciones de un trabajo final de investigación se presentan a continuación:

- **La presentación oral de un trabajo final suele ser grupal.** Su exposición con frecuencia se desarrolla a partir de un trabajo en equipo. Esto hace más rica la experiencia formativa, pues en un grupo confluyen perspectivas o puntos de vista diversos que potencian el aprendizaje. El equipo de trabajo se convierte en una pequeña comunidad epistemológica; o sea, en una réplica a menor escala del diálogo académico especializado que se da entre pares expertos. Considerando que se trata de un proceso conjunto de construcción de conocimiento, la presentación oral del trabajo final requerirá de una distribución de tareas; suele ocurrir que cada miembro aporta con algo durante el proceso previo a la presentación y presenta un segmento de ella. Así, las oradoras y oradores van intercambiando turnos a lo largo de la presentación, lo que requiere de una buena organización para presentar fluidamente.

Consejo útil

¿Cómo organizar el trabajo para hacer una presentación grupal?
Es recomendable que el trabajo en equipo contemple momentos definidos o etapas:

- **Al inicio, es importante reunirse a planificar el trabajo y a distribuir roles y funciones.** En esta etapa, es recomendable definir la estructura de la presentación y lo que se abordará en cada punto de la estructura. Asimismo, es recomendable conversar respecto de cómo se pasa de un tema a otro, es decir, definir buenas transiciones.

- **Luego, es deseable que cada miembro encuentre un espacio individual de trabajo y lo desarrolle personalmente.** Por ejemplo, que cada integrante prepare una sección particular de la estructura, sin perder de vista cómo ese apartado se relaciona con el todo.

- **Posteriormente, es recomendable volver a reunirse para verificar que el recorrido de la presentación sea lógico y que no se repitan ideas.** Pese a que se definió una planificación común en el comienzo, es posible que en el trabajo individual cada uno haya desarrollado puntos adicionales o hecho modificaciones al plan inicial. Por esto, es fundamental revisar que el trabajo realizado por cada miembro del grupo se articule de manera coherente y fluida. Asimismo, es bueno volver a revisar en este punto cómo se abordarán las transiciones de un tema a otro.

- **Durante la presentación, es fundamental segur el hilo de lo que expone cada miembro del grupo.** Esto permite que el paso de una sección a otra y el cambio de turnos sea natural y fluido. Así, la oradora u orador cuyo "turno de habla" se acerca en la presentación debe evitar la tentación de distraerse repasando mentalmente lo que debe decir. Más bien, es mejor prestar atención y seguir el flujo de la presentación. Si ha habido un buen ensayo, esto no representará mayor dificultad.

- **La presentación oral de un trabajo final suele realizarse ante una audiencia mixta.** La audiencia de la presentación oral de un trabajo final está compuesta por dos tipos de espectadores. Por un lado, está el o la docente, quien ostenta un grado de poder importante al interior de la situación comunicativa: organiza la interacción, otorga las pautas en que se enmarca, y evalúa y califica la presentación. Por otro lado, están las y los estudiantes, a quienes también se debe cautivar para que la instancia resulte estimulante para todas y todos. Esto permite que en la fase de preguntas se den buenas discusiones, lo que puede ser enriquecedor para la oradora u orador y valorado por el equipo docente. Sin embargo, captar la atención de los pares no es tarea fácil: puede que algunos se entusiasmen rápidamente, pero otros podrían incluso estar pendientes de ajustar los últimos detalles de sus propias presentaciones. La doble audiencia supone, así, ciertas demandas adicionales, puesto que obliga a cumplir con las expectativas de docentes a la vez que se intenta atraer la atención de los pares.

Consejo útil

A la hora de exponer, es importante no abandonar a la audiencia:

- Es recomendable mantener el contacto visual con los compañeras y compañeros —no solo con el equipo docente— y hacer consciente a la audiencia de su importancia. Recuerda que tus pares pueden aportar con preguntas y contribuir a generar un clima de entusiasmo o apatía durante la presentación.
- Por lo general, las y los docentes valoran una presentación que atrae la atención de toda la audiencia, por lo que es importante buscar formas de hacer que la presentación sea tan atractiva para el equipo docente como para el resto de las y los estudiantes.
- Dado que las y los estudiantes también son parte de la audiencia, intenta parafrasear (explicar en tus propias palabras) de forma breve los conceptos técnicos que podría manejar el profesor, pero no el resto de los pares.

☑ **La presentación oral de un trabajo final suele corresponder a una evaluación sumativa.** La presentación del trabajo final se enmarca en una situación de evaluación que será calificada, lo que tendrá consecuencias directas sobre los resultados académicos de todos los miembros del equipo.

Consejo útil

¿Cómo poder optar a una buena calificación en la presentación oral de un trabajo final?

- **Revisa las pautas entregadas por el docente antes de comenzar a preparar la presentación oral.** Si los criterios de evaluación no están descritos en una rúbrica o pauta, quizás puedas inferirlos a partir de las instrucciones del trabajo. También puedes consultarle directamente al equipo docente o a tus ayudantes. Esto te permitirá saber cuáles son las expectativas de quienes evalúan la presentación.

- **Elabora el material de apoyo con tiempo.** Ya sea que utilices un PPT o un póster, es necesario que el material de apoyo tenga un claro hilo conductor para garantizar una estructura ordenada. Además, una herramienta de apoyo cuidada (sin problemas de tipeo, faltas de ortografía o despreocupación en el diseño) contribuye a generar una buena impresión.

- **Toma notas de otras presentaciones.** Asiste a las presentaciones de otros compañeros y registra quienes recibieron una buena evaluación en sus presentaciones para incorporar algunos de esos recursos en tu propia presentación.

- **Ensaya en conjunto con tu grupo.** Sirve para evitar la divagación y lograr ajustarse al tiempo predefinido para la presentación. El ensayo es especialmente relevante en presentaciones breves; no es recomendable “irse por las ramas” en una presentación para la que solo contamos con 5 minutos.

  Al ensayar, registra los errores para corregirlos, y las fortalezas para potenciarlas. Aquí es fundamental considerar la personalidad de cada integrante; por ejemplo, alguien con más desplante podría estar a cargo de la apertura para captar la atención de la audiencia. También es importante tener en cuenta el manejo que tiene cada uno de los diferentes aspectos a exponer para distribuir secciones según las fortalezas de cada uno.

¿Cómo estructurar la presentación oral de un trabajo final?

Tanto el propósito como el contexto de la presentación oral de un trabajo final determinan el estilo y la estructura de la presentación, de manera que estos aspectos varían de una situación a otra. Pese a la amplia variedad de presentaciones de trabajos finales de investigación, hay algunos aspectos comunes que podemos identificar en todas ellas. Por lo general estas presentaciones se organizan según la estructura retórica clásica de inicio, cuerpo y cierre, pero ¿qué pasos debes incluir en cada una de estas secciones? A continuación, se presenta un modelo que puede servir como punto de partida para preparar presentaciones orales de trabajos finales de investigación.

INICIO

Incorpora un inicio atractivo. Al dar comienzo a la exposición, es recomendable incorporar un inicio atractivo que permita, por un lado, establecer un vínculo empático con la audiencia y, a la vez, tener la posibilidad de captar su atención desde el principio. Fórmulas de inicio como saludar o presentarse no permiten necesariamente obtener la atención de la audiencia, aunque pueden ser un requisito en algunos cursos. Si tienes que presentarte, no dudes en avanzar rápidamente hacia algún estímulo interesante que despierte el interés de la audiencia sobre tu tema. Captar la atención de la audiencia es una estrategia que puede llevarse a cabo a través de palabras, imágenes o gráficos llamativos que sean relevantes para el contenido y pertinentes para la audiencia y el contexto.

Revisa un ejemplo en el siguiente enlace:
https://www.ted.com/talks/edsel_salvana_the_dangerous_evolution_of_hiv?language=es#t-20481

Enfatiza la relevancia de la investigación o trabajo que se presenta.
Tras obtener la atención de la audiencia, es recomendable enunciar el tema de la investigación y enfatizar su relevancia. No es necesario en este punto profundizar en cómo han abordado el tema diferentes autores; eso puede venir más adelante. En cambio, se trata de mostrar que aquello de lo que se hablará es importante, ya sea por las consecuencias que tiene o por la necesidad que existe de saber más sobre él. Revisa un ejemplo:

"Las palabras tienen un valor fundamental para la interacción social. Permiten establecer vínculos, consolidarlos, mantenerlos...o destruirlos. El uso del lenguaje en entornos sociales donde se involucran los afectos conlleva desafíos importantes para quienes deciden desempeñarse en áreas profesionales donde la interacción es vital, como la Pedagogía, el Trabajo Social o la Psicología" (Ejemplo de creación propia).

Previsualiza el contenido de la presentación.
Esto implica dar a conocer a la audiencia una especie de mapa de ruta en relación con los contenidos a ser expuestos. Es recomendable articular el contenido a través de puntos relevantes; por ejemplo, una presentación puede dar cuenta de una secuencia temporal organizada a partir de dos o tres hitos o coyunturas históricas, por ejemplo. La decisión debe tener en cuenta la necesidad de hacer que el sentido del trabajo realizado sea evidente para la audiencia.

Revisa un ejemplo en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=UVdWeFtKsXA

CUERPO

Presenta organizadamente los principales puntos del desarrollo de la investigación. Si se trata de un trabajo de investigación empírica, se puede dar a conocer los antecedentes teóricos, objetivos, metodología y principales resultados obtenidos. Es importante seleccionar aquellos puntos que sean más relevantes para el propósito de la presentación: por ejemplo, se puede enfatizar en los aspectos metodológicos mínimos que garanticen rigurosidad y los resultados más relevantes (no todos).

Definir una serie limitada y relevante de puntos es lo central en el cuerpo de la presentación. Si la presentación tiene por objetivo defender una postura fundamentada sobre un tema del que se ha investigado, los puntos podrían corresponder a los principales argumentos que justifican la postura en cuestión.

Revisa un ejemplo en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=iKC7y5t2DpA

CIERRE

Recapitula. En el cierre es recomendable realizar una recapitulación general de los puntos abordados a lo largo de la exposición. No es una simple síntesis, sino más bien una selección de los elementos más relevantes o que más aportan a la generación de conclusiones.

Revisa un ejemplo:
"… pues a lo largo de esta jornada hemos abordado, entre otros, temas tan disímiles en apariencia como la violencia escolar, los reglamentos asociados a proyectos de inclusión y la ley que rige la mutualidad de los trabajadores de la educación; no obstante, todos ellos tienen un hilo conductor claro: los sujetos protagonistas del proceso educativo" (Ejemplo de creación propia).

Presenta conclusiones. Hacia el fin de la exposición, es posible incluir las conclusiones del trabajo realizado. Estas expresan qué significan los hallazgos, teorías o argumentos presentados. Para elaborar una conclusión puedes considerar las siguientes preguntas: ¿qué se puede inferir a partir de los datos o teorías presentadas?, ¿cómo se relacionan todos los elementos que fueron expuestos?, ¿qué se puede concluir a partir de todo lo presentado?

Revisa un ejemplo:
"Hemos abordado el tema de la prevalencia de enfermedades autoinmunes en pacientes de la tercera edad. Sobre esto, recalcamos que las carencias en la investigación de campo sobre el tema dificultan la determinación precisa del tipo de trastorno. Para el campo clínico, es fundamental, como se explicó a través de esta presentación, poner en marcha las estrategias necesarias para el diagnóstico, pues las existentes no están reportando los resultados necesarios en el tiempo necesario para comenzar un tratamiento focalizado" (Ejemplo de creación propia).

Presenta proyecciones. Las proyecciones vinculan el tema de investigación con posibles futuras investigaciones o nuevas interrogantes. Se trata de presentar líneas de investigación o de trabajo que se fueron abriendo como inquietudes a lo largo del proceso de investigación, pero que quedan fuera de la delimitación del problema y que, por lo tanto, debiesen ser objeto de futuras indagaciones.

Revisa un ejemplo:
"Somos conscientes de la importancia de cada una de las miradas sobre cómo construir políticas públicas, y destacamos principalmente el aporte de los autores chilenos; sin embargo, es necesario observar ejemplos internacionales, especialmente en cuanto a los procesos de construcción…" (Ejemplo de creación propia).

Apela a la audiencia. Otra opción que puede utilizarse en vez de las proyecciones, o como una manera de complementarlas, es el "llamado a la audiencia". Esto implica resaltar el mensaje principal de la presentación haciendo una invitación explícita a movilizarse en torno a este.

Revisa un ejemplo:
"… por eso, al pensar en bacterias, ya no estaremos imaginando solo aquellas que puedan enfermarnos. Recuerden: ellas viven dentro de nuestro cuerpo, son nuestras inquilinas, y debemos cuidarlas para que ellas nos sigan cuidando a nosotros" (Ejemplo de creación propia).

Responde preguntas finales. Para enfrentarse a la fase de responder preguntas, es fundamental haber

adelantado posibles reparos o preguntas típicas de la audiencia. Para adelantar algunas preguntas puedes pensar en los aspectos que han sido considerados como relevantes lo largo del curso o en relación con otras presentaciones. Identifica argumentos, decisiones investigativas u omisiones que podrían ser cuestionados o para los cuales se podría pedir una justificación. Es recomendable preparar algunas respuestas para estos casos.

Revisa un ejemplo:
"Entendemos que tal vez la definición de Vygotsky se hubiese ajustado mejor respecto al cariz social de nuestra investigación, pero preferimos concentrarnos en la definición de Piaget, pues esta se alinea mejor con nuestras experiencias en la escuela y con lo que se entiende como aprendizaje desde ese contexto en particular" (Ejemplo de creación propia).

La estructura descrita es un marco general y, por supuesto, debe ajustarse al contexto del curso y la disciplina en particular. ¿Cómo la utilizarías para preparar la presentación oral de un trabajo final en tu carrera? ¿Has realizado presentaciones con una estructura similar? ¿Cómo te ha resultado? Recuerda que para mejorar como oradora u orador en el contexto universitario debes reflexionar sobre tu propia práctica y probar diferentes estrategias de manera sensible al contexto.

Lista de chequeo

Revisa algunos aspectos clave antes de presentar oralmente tu trabajo de investigación al final de un curso.

- ☑ En la presentación se responde a los objetivos evaluativos y/o expectativas del docente.
- ☑ En el inicio de la presentación, se atrae la atención de las y los compañeros y docentes que se encuentran presentes, y se destaca la relevancia del tema que se abordará.
- ☑ En el cuerpo de la presentación, se selecciona los hallazgos más relevantes de la investigación, particularmente aquellos que responden a la pregunta u objetivo investigativo.
- ☑ Al momento del cierre, en la presentación se incluye una revisión de los principales puntos expuestos y conclusiones relevantes.
- ☑ Antes de presentar, se han previsto las preguntas difíciles o desafiantes que pudieran surgir al final de la presentación.

Para concluir

El desafío de presentar oralmente un trabajo final de investigación involucra tomar decisiones respecto de la estructura a seguir y el material de apoyo a utilizar, entre otros. Por lo general, hemos desarrollado este tipo de instancias sin estar conscientes de cada uno de los procesos que debemos llevar a cabo, lo que nos lleva a tener prácticas instaladas que pueden atentar contra la calidad de nuestra presentación. Concientizar elementos como los revisados en esta sección contribuyen a que, efectivamente, nos sea posible dar a conocer el proceso investigativo llevado a cabo, de manera eficaz, clara y precisa.

3. Preparar la defensa de tesis

Ya sea que se denomine seminario de grado, tesis o tesina, en concreto este género es familiar para quienes han estudiado en la universidad o están próximos a finalizar su carrera. Por lo general, da cuenta de un trabajo individual, complejo y extendido en el tiempo, que se conforma como una instancia de egreso; esto es, la actividad mediante la cual una comisión de expertas y expertos juzga si cuentas con los conocimientos y/o habilidades necesarias para egresar de una carrera en particular.

Para profundizar

"En la elaboración del proyecto de tesis y en la redacción de la misma intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios acerca de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988): en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan —descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas—, qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen cuadros, diagramas, ilustraciones, etc. Por otra parte, se debe construir otra figura de enunciador (Pereira, 2003), más personal que la de aquel que solo analiza, organiza o manipula conocimientos bibliográficos y los contrasta con datos que ha relevado o con corpus discursivos particulares, ya que ahora debe señalar los límites de las investigaciones anteriores y ubicarse como productor de nuevos conocimientos (Carlino, 2003 a). Esta situación, si no resulta paralizante (Bloom, 1981), puede llevar a reconocer más agudamente el valor epistémico de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987) al mismo tiempo que a atender su dimensión comunicativa."

(López- Bonilla, 2013. p. 389)

Para reflexionar

A partir de la lectura del fragmento anterior, reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características de tu disciplina debes considerar para preparar tu defensa de tesis?
- ¿Qué tipos de datos se requieren para demostrar algo en tu carrera?
- ¿Cómo se define la originalidad de un aporte en tu área disciplinar?

La defensa de tesis tiene ciertos rasgos particulares que la diferencian de otros géneros académicos orales. Algunos de ellos se presentan a continuación:

- **La defensa de tesis posiciona a la oradora u orador en un lugar de experticia a la vez que de aprendiz.** Quienes defienden una tesis han dedicado mucho tiempo a indagar sobre su tema de investigación y se han vuelto en cierta medida expertos en él. Sin embargo, están siendo evaluados por otros que buscan corroborar si aquella experticia es suficiente. Entonces, la posición de las y los tesistas es dual: por un lado, se ocupa un rol de experto y, por otro, uno de aprendiz dispuesto a mejorar y a recoger la retroalimentación del comité evaluador.

Consejo útil

¿Cómo posicionarse como experto o experta y a la vez reconocerse como aprendiz?

- **Valora el aporte de otros en el proceso de investigación.** Reconoce el aporte de otras personas y/o instituciones al desarrollo de tu investigación. Es un buen momento para, por ejemplo, explicar cómo tu docente guía fue orientando el proceso investigativo.

- **Valida la propia experticia a partir del trabajo realizado.** Pon el foco de la presentación en el trabajo realizado y no en ti mismo. Es decir, demuestra tu experticia evidenciando que realizaste una investigación rigurosa en lugar de validarte a través de la autorreferencia. Intenta despersonalizar el discurso; es decir, evita la primera persona gramatical (“yo he investigado sobre…”) para focalizar el objeto o tema del que se habla (“la investigación se centró en…”).

- **Reconoce los límites de tu investigación**. Evita presentar tu investigación como si fuese “el descubrimiento de la pólvora”. Más bien, plantea que tu trabajo se suma a los hallazgos de otros estudios y que resulta una contribución más para comprender tu objeto de estudio. Nuevamente, la manera de destacarte como experto es demostrando rigurosidad y mesura.

La defensa oral de tesis compromete a la oradora u orador desde el punto de vista intelectual y emocional. La elaboración de la tesis es un proceso durante el cual se experimentan múltiples emociones: frustración, orgullo, cansancio y satisfacción. Después de todo, se trata de un trabajo bastante extenso e intenso. Por lo mismo, es fundamental desarrollar estrategias para enfrentar este recorrido emocional; como conversar con amigos sobre el proceso, buscar medios para distraerse o relajarse, entre otros.

Para profundizar

Carlino (2005) realizó una investigación para indagar por qué algunos estudiantes de magíster no finalizan la tesis o encuentran grandes dificultades en hacerlo. Preguntó a un grupo de estudiantes egresados de un programa de magíster y a estudiantes que cursaban su magíster sobre su experiencia con la elaboración de la tesis. Los estudiantes destacaban que la tesis había significado un “gran esfuerzo o desafío” y se referían a ella con palabras como “saturación” e “intranquilidad”. Muchos sentían la tesis como una obligación que los agobiaba. A su vez, los estudiantes manifestaban emociones positivas en relación con la tesis. Según la autora quienes están pasando o han pasado por la tesis expresan sensaciones de satisfacción e incluso entusiasmo respecto de la tesis. También encontró afirmaciones ambivalentes respecto de la experiencia del tesista, quienes la describen en términos de “amor y odio”.

Para reflexionar

- Si estás elaborando tu tesis, ¿cómo describirías el proceso hasta ahora?
- ¿Qué sentimientos o emociones han acompañado tu trabajo hasta el momento?
- ¿Crees que la relación con la escritura de la tesis es una de “amor y odio”?
- ¿Te has enfrentado con sensaciones de “intranquilidad” o “saturación”? ¿cómo has lidiado con ellas?

La defensa de tesis es un hito que provoca ansiedad. Existe una presión natural por el valor simbólico que tiene la defensa de tesis: se constituye como un rito de paso a través del cual un estudiante o aprendiz se convierte en un egresado o experto. Así, la defensa de tesis genera ansiedad y es recomendable definir formas de enfrentarla.

Consejo útil

¿Cómo manejar la ansiedad frente a la defensa de la tesis?

- **Verbaliza lo que sientes.** Reconocer las emociones permite manejarlas, racionalizarlas y, sobre todo, tomar medidas como parar y tomarse un descanso si es necesario.
- **Busca formas de “despejar tu mente”.** Una buena idea es aplicar técnicas de meditación o realizar ejercicio físico desde al menos unas semanas antes de la defensa de la tesis. Lo importante es que selecciones una actividad que se ajuste a tus necesidades, gustos y contexto, de modo que contribuya a resguardar tu bienestar mental y emocional, y que no se convierta en un factor estresor adicional.
- **Mantén una actitud positiva frente a la defensa.** Es importante que se piense en la defensa de la tesis como una instancia de logro, como un desafío al cual te enfrentarás con ímpetu y seguridad.

En una defensa de tesis, no siempre se tiene un conocimiento profundo de la audiencia. Muchas veces el estudiante no conoce a todos quienes conformarán la comisión evaluadora ante la que llevará a cabo su defensa de tesis, pues se trata, en ocasiones, de docentes con quienes no ha tenido clases. También cabe la posibilidad de que el comité evaluador esté conformado por académicas o académicos de otras facultades, e incluso de otras universidades. Por ello, es necesario hacer un esfuerzo adicional para identificar las características de la audiencia.

Consejo útil

¿Cómo enfrentarse a una audiencia poco conocida?

- **Indagar en los perfiles del comité evaluador.** En nuestra era de amplio acceso a tecnología e información, es relativamente simple conducir una búsqueda sobre las personas que evaluarán la defensa de tesis. Seguramente podrás rastrear sus líneas de investigación e incluso su formación inicial. Revisa algunos de los artículos que hayan publicado y los intereses de investigación que declaran en las páginas oficiales de la universidad. Asimismo, si el comité evaluador está conformado por docentes de tu misma facultad, puedes consultar con tus pares sobre sus estilos y enfoques.

La defensa de tesis exige flexibilidad. ¿Cómo se puede saber si la defensa de tesis va por buen camino? Una oradora u orador flexible es capaz de revisar su propio desempeño y ajustarlo a las necesidades de su entorno, su audiencia y sus propósitos. Hay ciertos indicadores que evidenciarán problemas: si la audiencia, por ejemplo, pierde interés en la presentación, será necesario retomar su atención y restablecer un vínculo empático. También será fundamental estar alerta de lo que ocurra en el entorno: ruidos molestos, sismos o cortes de luz pueden interferir en la adecuada ejecución de la exposición oral. La adaptación al contexto es, entonces, la clave fundamental: si el proyector falla, ¿qué hacer?, ¿cómo seguir?; ¿es posible continuar sin él?, ¿cómo se ajusta la estrategia retórica si el guion contaba con la presencia de material de apoyo y este ya no está disponible?

Consejo útil

¿Cómo enfrentarse de manera flexible a la defensa de tesis?

- **Mantener el contacto visual es útil para adaptarse a la audiencia y monitorear el desarrollo de la presentación.** Es fácil perder de vista a la audiencia. Ya sea por nervios o por un exceso de entusiasmo respecto al material de apoyo, muchas oradoras y oradores pierden el contacto visual, por lo que no logran leer las claves gestuales de su audiencia. Es fundamental conservar el cariz dialógico de esta experiencia, mirando a la audiencia y reaccionando a sus señales. Por ejemplo, una señal clara de que la audiencia no está prestando atención es el cambio en su postura corporal: alguien aburrido no se encuentra erguido, a diferencia de una persona atenta.

La defensa de tesis es una síntesis focalizada. La defensa obliga a resumir, en alrededor de 15 minutos, un trabajo que ha tomado varios meses (o tal vez años). Es necesario que la síntesis se focalice en lo central. Tal como al tomar fotografías se utiliza un zoom, la defensa de tesis debiese organizar el contenido de la investigación en torno a los principales objetivos, preguntas o hipótesis de investigación. La audiencia no requiere que se profundice en cada teoría o hallazgo, sino solo en aquellos que resultan relevantes, es decir, aquellos que mejor responden a las preguntas o propósito del estudio.

Consejo útil

¿Cómo preparar una defensa de tesis sintética y focalizada?

- **Verificar la mantención del foco a través del material de apoyo.** La gran mayoría de las defensas de tesis se desarrollan utilizando PPT. Este puede ser de gran ayuda para verificar, previo a la presentación, que los puntos que se están abordando son efectivamente los más relevantes.

¿Cómo estructurar la defensa de tesis?

La estructura de la defensa de tesis es fundamental pues permite organizar un proceso largo y recursivo en una secuencia ordenada y sintética. Más allá de las variaciones que puede tener la estructura de una defensa de tesis según cada contexto, las siguientes secciones podrían servirte como punto de partida.

INICIO

Incorpora fórmulas de saludo y ofrece agradecimientos. La defensa de tesis es por lo general una situación de mucha formalidad y solemnidad. Por ello, es frecuente que la defensa se inaugure con una presentación de la oradora u orador, quien se dirige a los miembros de la comisión evaluadora y a los demás asistentes de la audiencia (en caso de que la defensa sea pública). También se puede incluir en esta etapa los agradecimientos a quienes han sido relevantes durante el proceso de elaboración de la tesis.

Revisa un ejemplo:
Estimados miembros de la comisión evaluadora, profesor guía y miembros de la audiencia aquí presentes: mi nombre es Julieta Moya, candidata al Magíster en Evaluación y Medición Educativas. Antes de comenzar me gustaría extender mis sinceros agradecimientos a todos aquellos de los que recibí tan importantes apoyos durante el proceso de elaboración de mi tesis. A mi profesora guía de la tesis, la Doctora Juana Gutiérrez, quien siempre supo orientarme con paciencia y dedicación y también a mi familia, que me dio siempre ánimos para seguir en los momentos difíciles.

Presenta el tema y las motivaciones por investigarlo. Luego del saludo, se puede presentar el tema del que se trata la tesis. Además, es recomendable mostrar entusiasmo respecto de este; por lo mismo, puede ser útil evidenciar, de manera breve, cómo fue que se cultivó el interés por esa temática de investigación en particular.

Revisa un ejemplo:
Mi tesis se centra en el desarrollo de normativas medioambientales y se titula 'De Pascua Lama a Alto Maipo: consideraciones legales para la evaluación del impacto medioambiental'. Mi interés en relación con este tema surgió en mi experiencia como asesora jurídica de diversas empresas vinculadas con el desarrollo energético, lo que me mostró la urgente necesidad de reflexionar críticamente sobre el rol de la legislación vigente y sus paradigmas subyacentes en la ejecución de proyectos energéticos con impacto medioambiental durante las últimas dos décadas en Chile.

Previsualiza el contenido de la presentación Luego de las fórmulas de inicio y presentación del tema y motivaciones, es recomendable clarificar a la audiencia cuáles son los contenidos que se presentarán y en qué orden. Estos típicamente seguirán la secuencia de: presentación de antecedentes teóricos o empíricos; objetivos, preguntas o hipótesis; metodología; resultados; conclusiones, y proyecciones.

Revisa un ejemplo en el siguiente enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=a8xkm2qtTDE&t=196s
*Entre los minutos 1:55 y el 3:15 se observa una defensa de tesis que se inicia con una previsualización del contenido.

CUERPO

Presenta antecedentes teóricos y/o empíricos. En la sección de "antecedentes", se da a conocer cuáles son las teorías o hallazgos empíricos sobre el tema de la investigación. La pregunta que puede orientar esta sección es: ¿qué es lo que ya se sabe sobre el tema de mi investigación? También es fundamental ahondar en lo que no se sabe, especialmente en aquellos aspectos que no han sido abordados antes, pero que sí aborda la tesis presentada.

Revisa un ejemplo:
El análisis crítico de las políticas de género en Chile se ha fundado en una perspectiva oposicionista en torno a los paradigmas tradicionales, focalizando la discusión en sus rasgos diferenciadores; no obstante, no se ha respondido adecuadamente a la necesidad conceptual de recoger las teorías que subyacen a la discusión, de modo de articular un modelo que permita repensar cada dimensión vinculada a las actuales nociones de género, mucho más diversas, por cierto, que las presentes en las discusiones previas. Esta investigación busca ser un aporte en esa dirección.

Presenta los objetivos, hipótesis o preguntas de investigación. Luego de los antecedentes teóricos o empíricos será natural pasar a los objetivos específicos de la propia investigación. En efecto, las preguntas, objetivos o hipótesis debieran vincularse a aquello que "no se sabe" y direccionar la investigación hacia un tema que no haya sido del todo abordado en investigaciones previas.

Revisa un ejemplo:
Dados los datos revisados en relación con este problema, a través de esta investigación, he buscado, en primer lugar, identificar las causas de la alopecia facial en felinos. En segundo término, como la comisión habrá podido adelantar, se espera determinar cuáles de tales causas son atribuibles a condiciones orgánicas y cuáles son secundarias a la acción humana. Este objetivo es especialmente relevante para las especies domésticas, aunque también haya especies no domésticas en cautiverio que sufren alopecia causada por…

Presenta la metodología. Luego de presentar los objetivos, es recomendable entregar precisiones respecto de la metodología que se siguió. En esta sección se puede aclarar el tipo de enfoque metodológico desde el que se trabajó (cualitativo, cuantitativo o mixto), la muestra del estudio, las características de los participantes y métodos de muestreo, entre otros. Si la muestra es un corpus, como suele ocurrir en carreras de Humanidades, también es recomendable describirlo e indicar bajo qué criterios este fue seleccionado.

Revisa un ejemplo en el siguiente enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=mbpKvqt_ekM
*Desde el minuto 21 con 44 segundos del video es posible revisar cómo se presentó el diseño metodológico de una tesis doctoral.

Presenta los resultados. Luego de la metodología, se presenta los resultados obtenidos. En este punto es fundamental hacer una selección de los más relevantes, que serán precisamente los que mejor responden a la pregunta de investigación, objetivo o hipótesis.

Revisa un ejemplo en el siguiente enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=dfLKSQkLUyw
*Desde el minuto 34 con 33 segundos se puede observar cómo el estudiante da a conocer los resultados de su investigación.

CIERRE

Presenta discusiones y/o conclusiones. Las conclusiones responden a la pregunta: ¿qué significan los hallazgos de la investigación? Se trata de afirmaciones que interpretan los resultados obtenidos. Las discusiones, en cambio, suelen tomar la forma de relaciones entre los resultados obtenidos y la teoría o investigación previa.

Revisa un ejemplo:
A partir de lo que he expuesto y de los hallazgos reportados, las conclusiones de esta tesis son, en primer término, que no existe un vínculo causal entre la presencia de úlceras estomacales y estrés crónico. Esto podrá sorprenderles, pero la verdad es que la investigación previa sobre el tema da cuenta de escasa evidencia al respecto. Por el contrario, y a modo de segunda conclusión, he podido determinar que, de las consecuencias físicas del estrés crónico, solo las relativas al sueño no pueden explicarse a través de otras patologías. O sea, y para que les quede más claro, el estrés crónico es una explicación suficiente para cosas como el insomnio, pero en casos como la hipertensión arterial, es necesario descartar primero otras posibles causas más probables.

Presenta limitaciones y proyecciones. En la sección de limitaciones se identifican los aspectos de la investigación que podrían ser mejorados en futuros estudios, o bien, aquellos aspectos que deben ser considerados para interpretar con ciertos límites sus resultados. Las limitaciones pueden referirse a cuestiones metodológicas, como la representatividad de la muestra o la ausencia de un grupo de control. Las proyecciones corresponden a la identificación de líneas de investigación futuras que pueden ser fructíferas o a la explicitación de futuros desafíos en relación con el tema.

Revisa un ejemplo:
Si bien fue posible demostrar una correlación estadísticamente significativa entre las notas obtenidas por los y las estudiantes y sus puntajes PSU en las pruebas de Matemática y Lenguaje, no se puede establecer como predictor válido el promedio de notas en cada una de las asignaturas. Como se explicó, una de las principales limitaciones es la variabilidad del puntaje PSU en relación con el comportamiento de cada cohorte. En ese sentido, pudimos ver reflejada una tendencia, pero en ningún caso se puede establecer una norma a partir de los hallazgos. Para que esto fuera posible, sería necesario realizar un estudio longitudinal, ajustando los puntajes, y con un n mayor, abarcando, quizás, una cantidad de colegios mayor a la considerada en este estudio.

Responde las preguntas finales. En el caso de la defensa de tesis, las preguntas pueden prepararse con apoyo de tu profesor guía, quien puede dar cuenta de los puntos más débiles que, a su juicio, pueden originar inquietudes de la comisión.

Revisa un ejemplo:
https://www.youtube.com/watch?v=7Ivk9pq0Q1U
*Desde el minuto 10 con 24 segundos, se puede observar cómo un estudiante responde a las preguntas de la comisión.

Esta estructura de referencia te podría ser de utilidad para organizar el contenido en tu defensa de tesis. Recuerda tener especial cuidado con la selección de la información que será abordada en la instancia oral, pues una tesis es una investigación extensa y, en ese sentido, resulta fundamental seleccionar y sintetizar la información con el fin de ajustarse al tiempo disponible para la defensa.

Lista de chequeo

Al preparar una defensa de tesis, aplica la siguiente lista de chequeo.

- ☑ Practiqué fórmulas de saludo para inaugurar la defensa de tesis.
- ☑ Ensayé maneras de demostrar entusiasmo por mi tema de investigación.
- ☑ Ensayé maneras de demostrar que he investigado rigurosamente.
- ☑ El cuerpo de mi presentación incluye antecedentes teóricos y/o empíricos que son relevantes para dar contexto a la investigación.
- ☑ El cuerpo de mi presentación permite visualizar un hilo conductor coherente que vincule objetivos, hipótesis y/o preguntas de investigación con la metodología y los resultados obtenidos.
- ☑ Para el cierre incorporé conclusiones o discusiones que permiten interpretar los resultados y contrastarlos con la teoría o investigación previa.
- ☑ Para el cierre incorporé limitaciones y proyecciones que identifican aspectos mejorables y futuras líneas de investigación.
- ☑ Previsualicé posibles preguntas difíciles o desafiantes que podría hacerme la comisión evaluadora y ensayé respuestas.

Para concluir

Estructurar una defensa de tesis supone, por cierto, establecer un guion claramente definido. No obstante, requiere más que eso, dado que hay procesos que escapan a lo puramente racional y académico, y que nos involucran integralmente, desde los afectos, historia y experiencias académicas anteriores. La defensa de tesis es una instancia de tránsito o de paso entre un estado de aprendizaje y uno de conocimiento acabado, por lo que planificarla y llevarla a cabo supone un proceso de ensayo y error que es altamente desafiante. La buena noticia es que con preparación y algunas herramientas, como las ofrecidas en este capítulo, se puede llegar a desarrollar exitosamente la defensa de la tesis.

Referencias

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública, 2*(3), 1-16.

Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S., & Vañó Aymat, A. (2018). Velocidad de habla. En *Diccionario de términos clave de ELE. Madrid:* Centro Virtual Cervantes.

Briz, A. (2008). *Saber hablar.* Buenos Aires: Aguilar.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, 9*(30), 415-420.

Cestero, A. (2015). La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio. *Linred,* 13, 1-36.

Crespo, N. & Manghi, D. (2005). Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: posibles elementos para un modelo. *Revista Signos, 38*(59), 269-285.

Craig, J. (2013). *Integrating witing strategies in EFL/ESL university contexts. A Writing Across the Curriculum approach.* New York: Routledge.

Doumont, J. L. (2009). *Trees, maps, and theorems. Effective communication for rational minds.* Kraainem: Principiae.

Garrett, N. (2016). How do academic disciplines use PowerPoint? *Innovative higher education 41*(5), 365-380.

Hidalgo, A. (2015). Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. *Foro de profesores E/LE,* 1, 171- 188.

Jiménez, M. (2015). Uso excesivo de muletillas y comodines en las exposiciones científicas orales. *Medisan, 19*(4), 541-554.

Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education.* USA, New York: Routledge.

Rowley-Jolivet, E. (2002). Visual discourse in scientific conference papers, a genre-based study. *English for Specific Purposes,* 21, 19-40.

Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos (pp. 113-136).* Barcelona: Graó.

Thaiss, C. & Zawacki, T. (2006). *Engaged writers dynamic disciplines. Research on the academic writing Life.* Portsmouth: Boyton/Cook.





Cap1

¿Cómo promover aprendizajes a través de la comunicación oral? Actividades significativas para el aula universitaria

¿Cómo promover aprendizajes a través de la comunicación oral? Actividades significativas para el aula universitaria

Marcelo Cárdenas

Cap1

Si bien la oralidad juega un papel fundamental en las aulas universitarias, es importante considerar que no solo opera como un vehículo de los contenidos, sino que se puede concebir también como una herramienta de aprendizaje. Además, las actividades de comunicación oral posibles no se restringen a las exposiciones orales planificadas o las interrogaciones orales que tradicionalmente se emplean como instrumentos de evaluación. La comunicación oral también está presente en los debates, las conversaciones sobre temas académicos y otras formas que posibilitan el diálogo y el intercambio de ideas. Así, las actuales perspectivas educativas permiten reconsiderar las comunicaciones orales como prácticas cuyo aporte al aprendizaje es fundamental.



Objetivos de aprendizaje del capítulo

- Valorar la comunicación oral como una herramienta de aprendizaje.
- Identificar estrategias que permitan desarrollar aprendizajes a través de la comunicación oral.
- Conocer un repertorio amplio de actividades de comunicación oral para promover aprendizajes en el aula universitaria.

1. La comunicación oral como una herramienta de aprendizaje

"En nuestro ámbito universitario existe una sobrevaloración de la escritura (y la lectura) frente a la oralidad (y la escucha). Es frecuente que los profesores den recomendaciones a sus alumnos sobre cómo escribir o que les señalen las inadecuaciones que cometen, pero no es común que se reflexione sobre cómo los estudiantes (y los profesores) hablan. En el mismo sentido, se hace hincapié de técnicas de comprensión lectora pero no suelen encontrarse consejos o estrategias para desarrollar la escucha. Sin embargo, las cuatro actividades (hablar, escuchar, leer y escribir) son destrezas y, por lo tanto, pueden ser entrenadas y mejoradas".

(Rose & Trincheri, 2014, p. 240)

Gracias a la comunicación oral, los seres humanos no solo construyen comunidad, sino que también pueden reflexionar sobre el mundo y la realidad e influir en ella. Además, el intercambio oral permite desarrollar identidades por medio de la participación en actividades comunes con otros individuos. Desde esta perspectiva, es posible aprovechar instancias de interacción oral en los procesos de enseñanza–aprendizaje formales como oportunidades tanto para comunicar conocimientos, perspectivas o puntos de vista como también para permitir a las y los estudiantes conformar comunidades en que se aprende conjuntamente. Asimismo, estas interacciones orales permiten no solo comunicar conocimientos sino también construirlos, por medio de los acuerdos, la negociación de significados, actualización de los saberes y la integración entre los conocimientos previos y la nueva información que surge desde la interacción (Infante, Coloma & Himmel, 2012; Medina, Valdivia & San Martín, 2014).

Negociar interpretaciones, ponderar argumentos y movilizar conocimientos académicos por medio de la interacción oral permite a las y los estudiantes posicionarse dentro del campo disciplinar, referirse de manera pertinente a los conceptos clave de la disciplina y aplicarlos e integrarlos en sus expresiones de manera crítica. Por ejemplo, cuando discuten en pequeños grupos respecto de la lectura de un texto, no solo manifiestan su comprensión u opinión de lo leído, sino que también pueden reorganizar sus ideas de acuerdo con lo que sus compañeras y compañeros expresan, lo que ya saben respecto del tema y la relación que este puede tener con otros contenidos estudiados en la carrera.

Se entiende, entonces, que el aprendizaje no corresponde solo a la acumulación de conceptos o a la reproducción de conocimientos, sino también a la posibilidad de comunicar aquellos saberes para participar en un contexto determinado. Aprender supondría entonces apropiarse paulatinamente de las formas de hablar —y de escribir— sobre el objeto de aprendizaje en cuestión y hacerlo de la manera acostumbrada en esa parcela del saber. En otras palabras, el aprendizaje de una disciplina supone la apropiación del discurso específico de esa disciplina (Núñez, 2009, p. 156) y la consiguiente transformación del repertorio de recursos de quien aprende junto con la integración de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo.

Para profundizar

"aprender no sería un proceso de interiorización de procedimientos o de conceptos, alojado únicamente en la mente de las personas, sino un proceso de aumento de las posibilidades de participación en comunidades de práctica (...) el aprendizaje no se mediría mediante productos (pruebas o ejercicios tipo test), sino mediante la observación de cambios en la manera de participar de un aprendiz en contextos definidos (Donato, 2000). Por lo tanto, el aprendizaje de cualquier materia —incluidas las lenguas— estaría vinculado a la competencia de interacción socialmente situada. Así, el fracaso en el aprendizaje no sería, pues, sólo atribuible a factores individuales (motivación, estrategias, personalidad, etc.), sino a problemas de acceso a la comunidad de práctica (marginación, falta de trabajo colaborativo, por ejemplo)."

(Moore & Nussbaum, 2013, p. 47)

En otras palabras, esta perspectiva supone que aprender en la universidad es incorporar formas de proceder y de interactuar propias del ámbito de conocimiento y de la disciplina. En ese sentido, esta concepción de la comunicación oral como herramienta de aprendizaje plantea diversos desafíos y posibilidades a las y los docentes de educación superior. Estos pueden dar herramientas a sus estudiantes para que ingresen al "diálogo" académico en su área disciplinar y puedan ser parte de la comunidad científica a la que ingresan.

En efecto, las y los docentes, como expertos disciplinares, pueden orientar a sus estudiantes a aprehender las formas de ser y decir propias de la disciplina y, como se ha intentado demostrar a lo largo de este manual, este aprendizaje se logra gracias a la práctica constante y sistemática. Dicho de otro modo, para que los estudiantes hablen como expertos disciplinares, es necesario que hablen (y mucho) en su formación académica, siempre atendiendo a las expectativas propias del campo de estudio. Pero, además, es necesario que las profesoras y profesores promuevan instancias de comunicación oral significativas, que modelen las formas de producción esperadas y que brinden retroalimentación para que sus estudiantes comprendan cuáles son sus fortalezas y cuáles los aspectos que deben mejorar. Hablar en las disciplinas es una cuestión de oportunidades de participación y de aprendizaje.

¿Cómo aprovechar el potencial epistémico de las actividades de comunicación oral?

Si bien la comunicación oral tiene una alta presencia en la docencia universitaria, conviene reconocer que hay algunas actividades que propician mejor que otras los aprendizajes, es decir, que cuentan con potencial epistémico. En este sentido, y en función de la noción de aprendizaje aquí planteada, se desprende que las actividades epistémicas son aquellas que, por un lado, no se agotan en la memorización o reproducción de datos o información, sino que propenden a procesos cognitivos más complejos, y que, por otro, permiten que las y los estudiantes no solo aprendan de lo que hablan, sino que también aprendan a través del ejercicio de hablar.

A continuación se presentarán propuestas que pretenden orientar el diseño de actividades epistémicas. En primer lugar, se alude a dos principios clave para diseñar actividades epistémicas: a) la consideración de niveles cognitivos superiores en las preguntas y actividades realizadas, y b) la distinción entre *decir* y *transformar el conocimiento*. Luego, se da cuenta de tipos de actividades que pueden realizarse en el aula universitaria: interacciones orales, preparación de pruebas y juegos de roles.

- **Realizar actividades que se orienten a niveles cognitivos superiores es clave para aprovechar el potencial epistémico de la comunicación oral.** Así, un primer paso es considerar preguntas o tareas que, en términos cognitivos, vayan más allá de la simple reproducción de información. Para realizar esta distinción, suelen ocuparse diversas taxonomías que permiten clasificar los objetivos educativos y sus

logros asociados. Una de las taxonomías más empleadas en los ámbitos educativos corresponde a la revisión que realizan Anderson y Krathwohl (2001) a la propuesta por Bloom en 1956.

En síntesis, esta propuesta ajusta el ordenamiento que propone inicialmente Bloom, estableciendo un tránsito desde las habilidades cognitivas más básicas (recordar – comprender) hasta las más elevadas (evaluar – crear), a la vez se distingue según el tipo de contenidos que se deben aprender. De esta manera se diferencia entre contenidos factuales que básicamente deben memorizarse (datos o fechas, por ejemplo), contenidos conceptuales que suponen una construcción u organización de los conceptos, contenidos procedimentales que implican el aprendizaje de los procedimientos para realizar determinadas acciones (emplear algoritmos, desarrollar métodos de investigación, por ejemplo) y conocimiento metacognitivo que supone la toma de conciencia respecto de cómo ocurre la cognición.

Emplear taxonomías como estas, en términos pedagógicos, facilita la definición, con mayor claridad, de los objetivos de aprendizaje que orientan la labor docente. Así, distinguir entre el tipo de contenidos y el procesamiento que se hará de este permite determinar las acciones pedagógicas más pertinentes en función del desempeño que se espera alcancen los estudiantes.

En ese sentido, fomentar discusiones orales en el aula universitaria que apunten tanto a contenidos conceptuales como a habilidades cognitivas superiores permitirá vincular la información que los distintos estudiantes manejan para, bajo la orientación docente, construir nuevos aprendizajes. Es importante, para ello, que se procure plantear preguntas cuyas respuestas no sean solo "sí" o "no" y que vayan más allá de la reproducción de información.

Ejemplo para revisar

En un curso de Derecho están abordando las legislaciones vinculadas con los fenómenos migratorios. El profesor pretende que las y los estudiantes comparen distintas políticas y espera que, para ello puedan vincular, e idealmente explicar, las diversas leyes en relación con su contexto particular.

Para una clase, el docente solicitó la lectura de un artículo cuyo resumen presentamos a continuación:

Resumen
En este artículo se arguye a favor de un mundo en donde las fronteras abiertas sean la regla y no la excepción. Para ello, se presentan dos tipos de argumentos. El primero se basa en el reconocimiento general del *ius migrandi* como un derecho fundamental de las personas. Además de un modo idóneo de ordenar los actuales flujos migratorios, una política migratoria de fronteras abiertas es preferible, al menos desde un punto de vista normativo, a las habituales políticas diseñadas para controlar o bloquear las fronteras mediante la construcción de muros. El segundo se asienta sobre una concepción global de la justicia distributiva desarrollada por los igualitaristas cosmopolitas, se sostiene que una política de puertas abiertas –o, en su defecto, un modelo de compensación económica– constituiría un modo de responder a las enormes desigualdades existentes entre los países.

Velasco Arroyo, J. C. (2016) Política migratoria de fronteras abiertas: un paso hacia la justicia global. Migraciones Internacionales, 8(4), 41-72.

Al comenzar la clase, el profesor realiza diversas preguntas tanto para monitorear la lectura como para generar condiciones en las que lograr los objetivos propuestos. A continuación, podrá observar algunas preguntas respecto de un mismo contenido. ¿Cuáles resultan más memorísticas y cuáles apuntan a procesos cognitivos más profundos?

Contenido	Columna 1	Columna 2
Estado actual de las fronteras abiertas	¿Qué significa para el autor que las fronteras abiertas sean la regla y no la excepción?	¿Coincide con el autor en su concepción de fronteras abiertas como una excepción? ¿De qué manera se aplica dicho concepto en la realidad nacional?
Ius migrandi	¿Qué es el *ius migrandi?*	¿A qué otros derechos se pueden asociar al *ius migrandi*? ¿Por qué?
Políticas migratorias	Según el artículo, ¿cómo son las habituales políticas migratorias?	¿Qué tanto se asemejan o distancian las políticas migratorias del país con las descritas en el artículo?

Como se puede observar, las preguntas de la columna 2 resultan de mayor nivel cognitivo que las de la columna 1. Si bien para responder cada pregunta de la segunda columna el estudiante debe manejar el contenido del artículo, lo que podría catalogarse en los procesos cognitivos de “recordar” y de “comprender”, se requiere que establezca algún vínculo con información adicional: fundamentar y ejemplificar en el primer caso, comparar y justificar en el segundo y comparar y evaluar en el tercero.

- **Realizar actividades que aprovechen el potencial epistémico de la oralidad requiere de promover la transformación del conocimiento.** *Decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento* corresponden a dos estrategias que se han documentado, desde los estudios de la escritura, respecto de los procesos asociados a la producción escrita. Como se puede desprender de los nombres de cada estrategia, mientras en el modelo de *decir el conocimiento* los escritores se limitan a reproducir lo que ya saben, en “transformar el conocimiento” estos saberes se van modificando a medida que se escribe el texto, pues se reflexiona sobre lo que escribe y se atiende al propósito y a las características del interlocutor o interlocutora. En este sentido, el sujeto revisa sus dichos y puede encontrar nuevas formas de expresión, giros que en primera instancia no habría considerado o aspectos del contenido que podría haber pasado por alto.

  Por ejemplo, solicitar a una estudiante universitaria que escriba un ensayo implica no solo que pueda seleccionar información relevante en función de su tesis, sino también que pondere cuáles argumentos pueden resultar más efectivos. En esta evaluación entran en juego criterios que van más allá del contenido en sí y que suponen la representación de lo que sabe o no sabe el destinatario del texto y cuáles son las razones que, de mejor manera, pueden efectivamente convencerlo. En esta reflexión, que atiende a la situación retórica, es probable que la estudiante modifique sus propios saberes en torno al tema que aborda la escritura.

En otras palabras, modificar la información para transformarla en una nueva es una característica del potencial epistémico de una actividad. Dicha transformación supone no solo saber qué decir, sino también atender a la situación retórica, es decir, a quién decírselo y cómo hacerlo para alcanzar un determinado propósito. Una clave para que una actividad oral se vuelva epistémica será, entonces, por ejemplo, invitar a cada estudiante a analizar la situación retórica de sus intervenciones, es decir, que la actividad propuesta permita desprender no solo un contenido en particular ("la información"), sino también un destinatario y una finalidad ("a quién y con qué propósito").

Por ejemplo, solicitar a un estudiante que realice la presentación oral de un determinado tema puede resultar una actividad basada fundamentalmente en la memorización. Si a dicho estudiante se le solicita que al preparar la presentación establezca un propósito vinculado con su audiencia específica, este podrá ponderar criterios que le harán reflexionar sobre el contenido: "¿qué aspecto debería enfatizarse para que los asistentes comprendan esta fórmula?", "¿hay algún concepto que deberían manejar previamente?", "¿debería ampliar estas ideas en atención a lo que los interlocutores manejan del tema?", por ejemplo.

Realizar actividades que apunten a niveles cognitivos superiores y a transformar el conocimientos son dos estrategias útiles para aprovechar el potencial de la comunicación oral. Adicionalmente, dado el contexto académico y disciplinar del curso que se dicte, es importante que, en sus comunicaciones orales, las y los estudiantes procuren emplear correcta y adecuadamente la terminología, conceptos y/o procedimientos específicos que son propios de esa área de conocimiento.

Finalmente, junto con el nivel cognitivo y la consideración de la situación retórica, es conveniente considerar que para favorecer el potencial epistémico de las tareas orales de aprendizaje es recomendable:

- Contar con indicadores claros de evaluación, un seguimiento por parte de la profesora o profesor y un objetivo conocido por las y los estudiantes.
- Establecer metas y finalidades comunes que doten de sentido a la interacción oral, es decir, que la finalidad establecida corresponda al propósito que se debe alcanzar. Es ideal que este propósito aparezca explícito.
- Promover la consciencia respecto de que al hablar o escuchar una comunicación oral no solo se reproducen y decodifican los dichos, sino que también se evalúan y ponderan, muchas veces incluso de manera inconsciente. Es conveniente que esta conciencia vaya aparejada de la negociación de intereses, de sentidos y de significados, es decir, que estos se pongan en común y que estén disponibles para modificar, precisar, profundizar o cambiarlos a medida que avance el diálogo.



Para concluir

La comunicación oral es una herramienta para favorecer aprendizajes que permite a las y los estudiantes tener una voz dentro su propio campo disciplinar, expresar su comprensión de las materias y discutir puntos de vista en relación con ellas. Para desarrollar el potencial para el aprendizaje de la comunicación oral es recomendable considerar tareas desafiantes, es decir, de niveles cognitivos superiores; además, es útil proponer tareas orales para transformar el conocimiento en las que las y los estudiantes pueden reflexionar sobre a quién, qué y cómo decir, lo que les permite, finalmente, pensar sobre lo que se escribe y modificar o profundizar sus conocimientos.

La comunicación oral como una herramienta de aprendizaje

Posición en el campo disciplinar

Niveles cognitivos

Recordar
Comprender
Aplicar
Analizar
Evaluar
Crear

Transformar el conocimiento

¿A quién decir?
¿Qué decir?
¿Cómo decir?

2. Actividades sugeridas para desarrollar aprendizajes a través de la comunicación oral

Es por medio de las interacciones orales que se pueden incorporar los modos de decir y, por extensión, de pensar la disciplina. Por ello, resulta fundamental que las y los docentes propicien experiencias orales que permitan aprehender y generar conocimiento. Para tal efecto, a continuación, se presentan actividades que pueden ser implementadas con o sin modificaciones, dependiendo de las especificidades de cada contexto. Estas son alternativas para aprovechar el potencial epistémico de la comunicación oral y consideran tanto operaciones de niveles cognitivos superiores, como el principio de transformar el conocimiento.

¿Cómo diseñar una actividad de discusión de tópicos disciplinares?

Una actividad de discusión respecto de temas disciplinares supone que las y los estudiantes pongan en relación los contenidos trabajados en clases y las fuentes revisadas, que tomen una postura al respecto y que, estratégicamente, busquen recursos para respaldarla. Para gatillar la discusión puede plantearse una pregunta de respuesta amplia, respecto de temas disciplinares, que suponga cierta controversia y que permita convergencias y divergencias.

A continuación, se presentan los diferentes pasos para realizar una actividad de discusión de tópicos disciplinares.

Paso 1: las y los estudiantes registran sus respuestas en torno a una pregunta gatilladora. Individualmente pueden anotar sus respuestas en torno a la pregunta planteada por el equipo docente. Esta pregunta debe obligar a tomar posición respecto de las temáticas o problemáticas vistas en el curso y a plantearse críticamente en torno a ellas. No puede ser una pregunta que simplemente se responda con "sí" o "no" y debe requerir la formulación de una justificación por parte de quien la responde.

Tiempo sugerido: **10 min.**

Paso 2: las y los estudiantes organizados en grupos negocian sus posturas respecto de la pregunta planteada. El propósito de este paso es que se genere un diálogo a partir de las reflexiones previamente registradas, de manera que se pueda llegar a una postura de consenso para responder a la pregunta. Se debe evitar una secuencia de exposiciones de diferentes respuestas individuales a la pregunta gatilladora. Más bien, es recomendable favorecer una conversación fluida en la que se intercambien puntos de vista y se vayan complementando los dichos de cada quien.

Tiempo sugerido: **30 min.**

Paso 3: las y los estudiantes toman una posición consensuada y organizan sus argumentos para responder a la pregunta. Los miembros del grupo acordarán cuál es la respuesta conjunta que darán a la pregunta gatilladora. Al finalizar, podrán apuntar su respuesta en un papelógrafo con los principales argumentos que la sustentan para exponerlos al resto de la clase. Para ello, se deberá tener en cuenta:

- el "qué" (la tesis y argumentos a presentar);
- el "a quién" (el resto de las compañeras y compañeros que deben poder comprender su línea argumental);
- y el "cómo" (los énfasis o aspectos que resaltarán para convencer a los otros de su postura).

Tiempo sugerido: **20 min.**

Para una actividad de estas características se podrían considerar los siguientes criterios de evaluación:

- **Pertinencia de la respuesta presentada.** En este ítem puede considerar si lo propuesto por los estudiantes se enmarca correctamente dentro de la problemática inicial y si se ajusta a lo señalado.
- **Calidad de los argumentos que sostienen la respuesta.** Bajo este criterio se registra el empleo correcto de los contenidos disciplinares abordados y la pertinencia de la relación establecida entre estos y la respuesta a la problemática en cuestión.

Ejemplo para revisar

A continuación, se presentan algunas preguntas gatilladoras en los ámbitos de educación, arquitectura, salud e ingeniería. Es deseable que, al responderlas, los y las estudiantes no se limiten solo a señalar sí o no, sino que en conjunto lleguen a un acuerdo respecto del tema y busquen evidencias para sostener su postura.

Educación	Arquitectura	Salud	Ingeniería
¿Son las pruebas estandarizadas como Simce un mecanismo útil para promover aprendizajes en el sistema educativo o debieran considerarse otras herramientas? ¿Por qué?	En 1902 se derrumbó el campanil de la Plaza de San Marco, en Venecia. Ante el impacto social que se produjo se convocó a un concurso para su reconstrucción. El proyecto ganador replicaba la imagen de la obra original con materiales no tradicionales. ¿En qué medida puede decirse que fue esta una decisión arquitectónica adecuada?	Según cuatro estudios primarios sobre el tratamiento de la artrosis, correspondientes a ensayos aleatorizados, se concluye que la inyección intraarticular de plasma rico en plaquetas disminuiría levemente el dolor articular, lo que podría mejora la satisfacción del paciente. No está claro si tiene algún efecto sobre la funcionalidad porque la certeza de la evidencia es muy baja. En cuanto a los efectos adversos, de existir, serían no severos y autolimitados. Ante esta evidencia, ¿emplearía usted este procedimiento en un paciente? ¿Por qué?	¿Es la huella de carbono un indicador idóneo para medir y minimizar el impacto de las actividades o procesos humanos en el medio ambiente? ¿Por qué?
En consonancia con la ley de inclusión, se ha determinado que en caso de que un colegio reciba más postulaciones que los cupos disponibles, asignará aleatoriamente a quienes puedan matricularse. Eliminar la selección desde esta perspectiva, ¿fomenta la equidad en educación? ¿Por qué?	Para conmemorar la destrucción de las Torres gemelas en Nueva York, se erigió el National 9/11 Memorial, un proyecto de espejos de agua empotrados a 9,1 metros bajo el nivel del suelo, cascadas y paneles de bronce grabados con los nombres de las víctimas. ¿Es la mejor respuesta que pudo dar la arquitectura ante este hecho? ¿Por qué?	¿En qué medida los pacientes deben participar en las decisiones que toma un equipo médico respecto de su salud?	¿Es la contratación de un seguro una opción razonable para el desarrollo de un proyecto cuando la severidad del daño posible sea muy alta, mientras que la probabilidad de ocurrencia es baja? ¿Por qué?

Para responder estas preguntas se requiere la elaboración de una justificación que contemple previamente el consenso de nociones disciplinares que pueden haberse trabajado en clases o en lecturas académicas anteriores como "herramienta útil", "tipos de aprendizaje" o "equidad" en el caso el área de educación; de "autenticidad", "historicidad", "significación" o "testimonio" en arquitectura; "evidencia científica" o "precaución respecto de los efectos adversos de las intervenciones, en salud; "sustentabilidad" o "riesgo y contingencia", en ingeniería, por aventurar unos ejemplos.

¿Cómo diseñar una actividad de presentación explicativa?

Con el fin de propiciar el manejo de los contenidos disciplinares, se puede dividir al curso en grupos y entregar a cada uno un gráfico o una infografía relativa a lo que se está revisando en clases y solicitar que elaboren una explicación de dos minutos que luego presentarán al resto del curso. Para ello, los grupos deberán considerar "qué" (el contenido de la exposición), "a quiénes" (lo que necesitan saber los compañeros y compañeras para que puedan comprender la explicación claramente), y "cómo" explicarlo para que compañeras y compañeros puedan comprenderlo (el énfasis o aspectos que destacarán para interpretar la información de manera focalizada).

Esta actividad es una buena oportunidad para ofrecer a las y los estudiantes la posibilidad de explicar un proceso, modelo o constructo o de interpretar información cualitativa dispuesta en gráficos o tablas. Además, esta actividad permite al equipo docente retroalimentar oralmente a sus estudiantes y, de esta manera, movilizar los contenidos disciplinares y las formas especializadas de hablar.

El equipo docente podrá observar no solo el desempeño de sus estudiantes, sino también cómo se apropian del vocabulario y las formas de expresión de la disciplina. También, en atención a la calidad de los comentarios, se contará con evidencia del nivel de manejo de los contenidos, lo que le permitirá confirmar los aprendizajes o la conveniencia de reforzar algún aspecto o implementar una modificación a las clases planificadas.

A continuación se presentan los diferentes pasos para realizar una actividad de presentación explicativa.

Paso 1: las y los estudiantes reunidos en grupos reciben un esquema, gráfico o tabla que analizarán para luego explicar al resto del curso. Para realizar el análisis es importante que puedan determinar, en primer lugar, el tema y las ideas centrales del contenido y luego las diversas relaciones que se establecen entre ellas.

Tiempo sugerido: 10 min.

Paso 2: las y los estudiantes preparan una explicación oral de 2 minutos del contenido analizado. Para tal efecto, organizan su explicación en atención al tema, las ideas contenidas y su relación, teniendo siempre en cuenta el "qué", "a quiénes" y "cómo".

Tiempo sugerido: 10 min.

Paso 3: las y los estudiantes explican a sus compañeros la lectura realizada. Para ello, recordar que deben tener en cuenta lo que saben y no saben sus compañeros, qué es lo que van a explicar y cómo hacerlo para esa audiencia.

Tiempo sugerido: 2 min.

Para una actividad de estas características se podrían considerar los siguientes criterios de evaluación:

- Correcta explicación de conceptos.
- Adecuada descripción de la relación entre los datos.
- Adecuación de la explicación a los conocimientos de la audiencia.

Ejemplo para revisar

La siguiente tabla está tomada de un artículo sobre la importación de plaguicidas en América Central entre 2005 y 2009.

Cantidad de plaguicidas importada en América Central por efectos tóxicos relevantes, entre 2005 y 2009

Plaguicidas peligrosos	**Cantidad**		**T. aguda**			**T. tópica**			**T. crónica**			
	ton ia	**%**	**A - E**	**O**	**D**	**A**	**N**	**T**	**DE**	**M**	**C**	**G**
mancozeb	36779	20,1				†	†		†		†	†
2,4-D	24917	13,6		†	†		†	†	†		†	†
paraquat	17800	9,7	†	†	†		†	†	†	†		†
bromuro de metilo	6492	3,5	†	†	†		†			†		
clorotalonil	5565	3,0	†	†	†		†				†	†
metam sodio	3947	2,2	†	†					†		†	†
tridemorf	3386	1,8		†	†							
dicloropropeno	2686	1,5		†	†						†	†
terbufos	2540	1,4	†				†					†
etoprofos	1871	1,0	†				†					
metamidofos	1761	1,0	†				†	†				†
diazinon	1640	0,9				†	†	†	†	†		†
endosulfan	1384	0,8	†				†		†			†
oxamil	1234	0,7	†	†			†					†
fenamifos	1106	0,6	†				†					
carbendazim	1032	0,6		†				†	†		†	†
TOTAL	**114141**	**62,4**										

Fuente: Datos propios de la investigación. Nota: Toxicidad aguda: alta a extrema (A-E) - Toxicidad tópica: moderada a severa como irritante ocular (O), dérmico (D) y alergéno (A) - Toxicidad crónica: neurotoxicidad (N), teratogenicidad (T), disrupción endocrina (DE), mutagenicidad (M), carcinogenicidad (C) y genotoxicidad (G)

Bravo-Durán, V., Berrocal-Montero, S.-E., Ramírez-Muñoz, F., de-la-Cruz-Malavassi, E., Canto-Mai, N., Tatis-Ramírez, A., Mejía-Merino, W., & Rodríguez-Altamirano, T. (2015). Importación de plaguicidas y peligros en salud en América Central durante el periodo 2005 - 2009. Uniciencia, 29(2), 84-106.

La tabla corresponde a la cantidad de plaguicidas tóxicos importada a América Central entre 2005 y 2009. Como puede apreciarse, en virtud de los datos presentados, las y los estudiantes pueden referirse a cuáles son los plaguicidas más tóxicos, el porcentaje que estos suponen dentro de las importaciones totales, los riesgos que implica este tipo de prácticas para la población, las razones o fundamentos para la ocurrencia de dicho fenómeno, entre otros.

La siguiente tabla está tomada de un artículo académico que versa sobre la minería de datos, y su contenido refiere a la comparación en la aplicación de métodos para predecir la adquisición de un determinado producto. Los métodos empleados son: Análisis discriminante, Redes neuronales, Árboles de clasificación y Regresión logística. La columna Apren. corresponde a las muestras de aprendizaje y la columna Test, a la muestra de validación.

Para medir la calidad de la predicción por cada método, hemos seleccionado al azar 4 muestras de 1000 individuos cada una como muestra de aprendizaje, utilizando los 3000 restantes como muestra de validación. Para cada método hemos realizado 3 ejecuciones cambiando ligeramente los parámetros del modelo. Por tanto, en total disponemos de 12 ejecuciones por método. Tomando el promedio de la probabilidad de acierto en las muestras de aprendizaje y en las de validación obtenemos los resultados que se muestran en la Tabla:

Comparación de la probabilidad de acierto según 4 métodos de predicción

Problema 1	**Apren.**	**Test**
Análisis Discriminante	71,13%	69,71%
Redes Neuronales	71,63%	69,12%
Árboles de Clasificación	72,94%	70,31%
Regresión logística	74,18%	71,33%

Problema 2	**Apren.**	**Test**
Análisis Discriminante	62,18%	61,39%
Redes Neuronales	62,29%	60,19%
Árboles de Clasificación	62,70%	61,03%
Regresión logística	65,28%	59,36%

Aluja, T. (2001). La minería de datos, entre la estadística y la inteligencia Artificial. QÜESTIIÓ, 25*(3), 479-498.*

Las y los estudiantes pueden referirse, por ejemplo, a la pertinencia del uso de estos métodos, la validez de los resultados o la conveniencia de utilizar uno por sobre otros.

¿Cómo diseñar una actividad utilizando el "discurso del ascensor"?

Por "discurso del ascensor" se entiende una instancia oral en que se defiende una propuesta o idea con el fin despertar el interés, demostrar la existencia de una necesidad y de motivar a la interlocutora o interlocutor para conseguir más información al respecto. El desafío de esta propuesta radica en que lo anterior debe realizarse en no más de 60 segundos, es decir, en el tiempo que tomaría compartir un viaje en ascensor con la contraparte, a la que queremos presentarle la idea y con la que se espera agendar un próximo encuentro para profundizar en la propuesta.

Esta técnica oral, cuyos orígenes se asocian a instancias comerciales, es una excelente oportunidad para desafiar a los y las estudiantes a sintetizar información y a presentarla de una forma breve. Además, es una actividad útil para desarrollar las destrezas orales sin la presión o los requisitos de una presentación más extensa o frente a una audiencia más amplia.

La situación retórica del discurso del ascensor se encuentra claramente definida y exige de los estudiantes una profunda reflexión respecto de la selección de los contenidos centrales y las formas de expresión más efectivas, nuevamente, se hace relevante el "qué", "a quiénes" y el "cómo".

Una estructura básica del discurso del ascensor puede presentar los siguientes momentos, cuya extensión no debería superar los 12 segundos cada una:

- Captar la atención: datos y preguntas impactantes.
- Exponer qué hacer y por qué: objetivos centrales.
- Demandar colaboración: abierta y directa.
- Expresar pertinencias y ventajas.
- Demostrar capacidades e idoneidad.

A continuación, se presentan los diferentes pasos para realizar una actividad utilizando el "discurso del ascensor".

Paso 1: el equipo docente invita a sus estudiantes a explicar muy brevemente a un par lo central de un proyecto de investigación o trabajo desarrollado en el curso. Para cumplir con la tarea propuesta, los y las estudiantes deberán jerarquizar e integrar los contenidos y sintetizar los elementos centrales que luego estructurarán la presentación. También deberán considerar las características de la interlocutora o interlocutor, sus intereses y motivaciones, de modo de adecuar el discurso para que resulte efectivo. Sobre este punto, puede orientarse el trabajo con preguntas como:

- ¿Cuál es la información que la interlocutora o interlocutor manejará respecto del tema?
- ¿Qué información debe conocer sí o sí la interlocutora o interlocutor?
- ¿Cuáles son los aspectos esenciales del contenido que no pueden dejar de nombrarse?



Paso 2: los estudiantes, según el tiempo estipulado, realizan su presentación al par asignado, como si ambos estuvieran en el mismo ascensor y se relataran, cada uno, sus proyectos en 60 segundos.

Tiempo sugerido: 2 min.

Para una actividad de estas características se podrían considerar los siguientes criterios de evaluación:

- Adecuación de la información a la audiencia.
- Centralidad de la información, respecto del proyecto o del trabajo de fin de curso.
- Precisión en la información presentada.

Ejemplo para revisar

A continuación, se presenta un ejemplo de un "discurso del ascensor", el que puede ser utilizado como modelo para explicar la actividad a los estudiantes.

Buenos días, soy Catalina Pérez, estudiante de primer año de fonoaudiología. En un curso estamos identificando si los estudiantes de otras carreras notan cómo ciertos fonemas determinan la pronunciación de aquellos que le siguen en una misma palabra. ¿Te has fijado que después de una /m/ la /b/ que articulas es distinta que la que emites en, por ejemplo, la palabra "ábaco"?, ¿habrán otros fonemas que se articulen siguiendo un patrón semejante? Hasta ahora, de una muestra de 20 estudiantes de primer año, solo el 20% se lo había preguntado. ¿Te interesaría conocer los métodos que empleamos y descubrir cuáles son esos fonemas?

¿Cómo diseñar una actividad de presentación de un póster inicial?

Junto con las ponencias, en congresos suele darse la exposición simultánea de posters en los que académicas y académicos montan una síntesis de su investigación en un formato que permita la lectura de la audiencia. La información contenida en el póster se acompaña de una presentación oral en la que se enfatizan los aspectos más destacados del estudio. Puesto que se realizan varias exposiciones en paralelo, ni la lectura de la información ni la presentación oral deben requerir de mucho tiempo. Para aprovechar esta instancia como herramienta de aprendizaje, puede invitarse a las y los estudiantes a realizar una presentación de póster inicial en el que, por medio de un papelógrafo, escriban lo principal de la investigación que hayan realizado, tal como lo harían en un póster definitivo. En esta sesión, las y los estudiantes que ocupen el rol de audiencia serán críticos con lo planteado y harán preguntas respecto de los puntos que consideren más débiles.

A continuación se presentan los diferentes pasos para realizar una actividad de presentación explicativa.

Paso 1: las y los estudiantes seleccionan y jerarquizan la información más relevante de la investigación que han desarrollado. Luego de esquematizar la relación entre lo anterior, proceden a transcribir en un papelógrafo lo trabajado. Según la naturaleza de la investigación, el póster presentará distintos apartados, tales como la metodología, los resultados, la discusión, conclusiones y bibliografía, por ejemplo; o bien una descripción de los diversos temas y subtemas, en caso de que fuera un trabajo monográfico. Es deseable que las y los estudiantes diagramen la información atendiendo a algún orden predeterminado (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, etc.)

Tiempo sugerido: 30 min.

Paso 2: las y los estudiantes preparan el discurso oral de la presentación. Para tal efecto, deben considerar cuáles son los aspectos más relevantes que deben destacarse de cada uno de los apartados que se incluyó y que consideren las respuestas a eventuales preguntas que la audiencia podría hacerles.

Tiempo sugerido: 20 min.

Paso 3: las y los estudiantes presentan el póster. Para ello, disponen sus papelógrafos de una manera visible de modo que la audiencia pueda apreciar el contenido y presentan su trabajo a aquellos que manifiesten interés. En esta fase, la audiencia: a) presta atención al contenido del póster y al discurso de quien lo presenta, b) identifica los aspectos o puntos que le resulten de interés o que se aprecien más débiles e indaga en ellos, con preguntas como:

- ¿Por qué escogiste esta metodología y en qué se diferencia de las empleadas en otras investigaciones del tema?
- ¿A qué obedece la elección de los útiles teóricos empleados? Por ejemplo, se entiende que trabajas con el concepto de “agencia” en tu investigación, pero este es abordado por diferentes tradiciones. ¿En cuál exactamente se sitúa tu trabajo?
- ¿Qué procedimientos se utilizaron para garantizar la confiabilidad y validez en la recogida y análisis de datos?

Tiempo sugerido: según la cantidad de póster.
Se recomienda que la exposición de cada póster no exceda los 10 minutos



Para una actividad de estas características se podrían considerar los siguientes criterios de evaluación:

- Adecuación y claridad de la información presentada a la audiencia.
- Precisión en las respuestas a las preguntas planteadas.

Ejemplo para revisar

A continuación, se presenta un ejemplo de estructura básica de póster. Este modelo puede ser presentado a los y las estudiantes como ejemplo para que elaboren sus propios posters.

INTRODUCCIÓN	RESULTADOS Si vas a incluir alguna imagen, gráfico u otro recurso, indícalo o haz un boceto aquí
OBJETIVOS	
METODOLOGÍA	CONCLUSIONES

¿Cómo diseñar una actividad de preparación grupal de pruebas o evaluaciones?

Es común que las y los estudiantes se reúnan en grupos para preparar evaluaciones. En estos encuentros de estudio generalmente, junto con consensuar contenidos, se establecen relaciones sociales y se validan los roles de quienes participan. Las y los docentes del nivel universitario pueden aprovechar estas prácticas para reforzar aprendizajes.

Para profundizar

Un grupo de estudio se conforma para: “construir y/o reconstruir conocimiento disciplinar, compartiendo, cotejando, ampliando, complementando y modificando los conocimientos individuales, para lo cual los estudiantes despliegan estrategias diversas. En este sentido, lo que se busca es la construcción de un conocimiento consensuado validado por el grupo; sin embargo, estos encuentros también satisfacen otras necesidades individuales, entre otras, otorgar un sentido de pertenencia y de identidad grupal y promover la constitución de redes de apoyo.”

(Núñez & Oyanedel, 2009, pp. 51-62)

A partir de las ideas anteriores, se propone invitar a todo el curso a conformar un solo grupo de estudio. Para optimizar el proceso de aprendizaje, se pedirá que se organicen en subgrupos y que cada uno prepare contenidos específicos de una evaluación. Las y los estudiantes contarán con tiempo para preparar dichos contenidos y luego los expondrán a los compañeros.

Es importante que todos los contenidos considerados en la evaluación sean trabajados por los subgrupos o, dicho de otra manera, los subgrupos deben ser suficientes para abordar todos los contenidos. Este punto resulta importante por cuanto el equipo docente podrá relevar que para revisar la totalidad de los contenidos el conjunto completo de las y los estudiantes deberán aportar y que, si alguna o alguno llega a fallar, podría afectar a todo el curso.

Visto desde otra perspectiva, la tarea propuesta es fundamentalmente colaborativa. Esto resulta muy importante no solo porque posiciona a las y los estudiantes como expertas y expertos, sino también porque el equipo docente, a partir de las presentaciones de los grupos, podrá aclarar dudas o profundizar en aspectos que resulten de interés y apreciar cuánto han aprendido sus estudiantes; si son capaces de poner en relación los distintos contenidos, si comprenden los principios teóricos que se han planteado, entre otros. Dicho de otro modo, la "preparación de la prueba" no solo aporta información al estudiantado, sino que también a la profesora o profesor.

A continuación, se presentan los diferentes pasos para realizar una actividad de preparación grupal de pruebas o evaluaciones:

Paso 1: el equipo docente plantea preguntas relevantes en atención a los objetivos del curso y la naturaleza de los estudios. Las preguntas deben proponer desafíos que permitan a las y los estudiantes testear si realmente están comprendiendo los contenidos del curso y, en su conjunto, cubren un determinado número de objetivos de aprendizaje.

Una vez establecidas las preguntas, estas serán distribuidas en los distintos subgrupos y se otorgará un tiempo adecuado para que las y los estudiantes puedan preparar las respuestas a las preguntas asignadas para luego presentarlas a los demás. Este punto es de vital importancia, ya que contar con una audiencia específica exige que las y los estudiantes se sitúen en un contexto y que desplieguen los contenidos en función de ello.



Paso 2: el equipo docente invita a las y los estudiantes a resolver inquietudes y luego a presentar sus respuestas al curso. El equipo docente debe pasearse a través de los sub-grupos, quienes les pueden hacer llegar sus inquietudes al momento de enfrentar las preguntas. Luego de esta fase de discusión grupal y con el equipo docente, cada sub-grupo presenta las respuestas que elaboró. Si las preguntas son muchas se puede pedir al grupo que seleccionen aquella que haya representado mayor dificultad.

Quienes participen como audiencia podrán complementar sus conocimientos con lo que expresado por sus compañeras y compañeros. Para potenciar aún más esta instancia formativa es recomendable que se destaquen los recursos o estrategias empleados de manera efectiva y que se evidencie por qué lo son (por ejemplo: "qué buen ejemplo usaron para ilustrar tal característica o fenómeno, porque da cuenta de las dos etapas principales").

Tiempo sugerido: 

Para una actividad de estas características se podrían considerar los siguientes criterios de evaluación:

- Precisión conceptual.
- Correcta relación entre los temas empleados.
- Reflexión sobre los tópicos de las preguntas.
- Elección de recursos para favorecer la comprensión de los estudiantes.



Para concluir

Aprovechar el potencial epistémico de la comunicación oral es una invitación a complementar las prácticas pedagógicas exitosas con otras que permitan a los estudiantes negociar, discutir, mostrar sus propios puntos de vista a través de la palabra oral, sin estar en el marco de una evaluación final y sumativa. Considerar que una conversación, una exposición o una simulación oral pueden ser potentes herramientas de aprendizaje significa que hay un replanteamiento respecto de la enseñanza universitaria tradicional, por cuanto supone que el foco del proceso es el aprendizaje y no solo la enseñanza y que, en esa lógica, los estudiantes cobran un rol protagónico.

Una de las principales tareas del cuerpo académico universitario es colaborar en la formación de los estudiantes en la aprehensión de las prácticas y de la cultura disciplinar. Esa formación puede darse por medio del modelamiento de las formas de hablar, de escribir y, sobre todo, de pensar la disciplina.



UNIVERSIDAD DE CHILE

Aprendizaje
Pregrado | UChile



¿Cómo evaluar presentaciones orales?

¿Cómo evaluar presentaciones orales?

Karen Mariángel

Cap2

La presentación oral, como medio para evaluar aprendizajes, es una instancia común en entornos académicos. En este contexto, las y los docentes se ven enfrentados a la necesidad de generar instrumentos de evaluación que reflejen sus propias expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes y que puedan servir como orientación a estos últimos. ¿Cómo construir una rúbrica o una pauta para evaluar una presentación oral que cumpla estos objetivos?

Las actividades de comunicación oral son un medio frecuente para evaluar aprendizajes en el contexto universitario. De esta manera, las y los estudiantes se enfrentan, en diversas oportunidades de su trayectoria formativa, a evaluaciones en las que la oralidad es a la vez el objeto de la evaluación y el medio. Por ejemplo, deben llevar a cabo exposiciones orales de sus trabajos finales y demostrar tanto sus conocimientos sobre el tema como su capacidad de expresarse con seguridad y claridad. En tales instancias, los equipos docentes tienen el desafío no solo de corroborar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la tarea, sino, además, de evaluar la capacidad de sus estudiantes de dar a conocer los resultados de su trabajo de forma comprensible y adecuada a las convenciones de la disciplina.

Establecer con claridad lo que se busca evaluar en una presentación oral puede convertirse en una tarea desafiante. Involucra, pues, determinar qué dimensiones serán consideradas específicamente, qué es lo que se entenderá como una "buena" presentación, qué debe demostrar cada estudiante en cuanto a lo que sabe y lo que sabe hacer. ¿Qué características tiene la presentación de un estudiante capaz de hablar claramente sobre su trabajo? ¿Qué se espera de las prácticas de comunicación oral académicas del estudiante en una disciplina en particular? ¿Cómo responde las preguntas al final de la presentación un estudiante que se ha documentado y que maneja el tema? En este capítulo se abordan estas y otras problemáticas vinculadas a la evaluación de presentaciones orales en el nivel universitario.

Objetivos de aprendizaje del capítulo

- Analizar el concepto de evaluación para el aprendizaje.
- Comprender las implicancias de la evaluación para el aprendizaje en la construcción de diversos instrumentos para evaluar presentaciones orales.
- Aplicar principios para la evaluación ajustada a objetivos de aprendizaje específicos.
- Construir rúbricas y pautas para evaluar presentaciones orales en el nivel universitario.

1. Evaluar para aprender: principios para la evaluación de la comunicación oral

La evaluación, como actividad docente, ha tenido una evolución histórica importante. Hoy es posible hablar de una evaluación que propende al logro y consolidación de aprendizajes en estudiantes de todos los niveles de formación.

¿Qué es el enfoque de evaluar para aprender?

El enfoque de la evaluación para el aprendizaje surge a fines de la década de 1990, cuando Paul Black y Dylan Wiliam (1998) se preguntan cuál es el impacto de la evaluación formativa en los aprendizajes posteriores de sus estudiantes y descubren que, implementada adecuadamente, mejora significativamente su desempeño. La evaluación formativa es aquella que se lleva a cabo durante el proceso de instrucción, y que permite tomar decisiones sobre él. Es una evaluación que no conduce a una calificación, pues se centra en el proceso y no en el producto. Desde esta perspectiva, la evaluación se inserta en el proceso de aprendizaje mismo y contribuye a su mejora. Evaluar supone, así, retroalimentar el desarrollo de una tarea según lo que se espera de ella y con el fin de mejorar el desempeño actual.

Evaluar puede entenderse como un ejercicio que orienta el desempeño de las y los estudiantes. Incluso cuando una evaluación está orientada a generar una calificación (evaluación sumativa), esta puede funcionar con criterios explícitos que son conocidos por las y los estudiantes con antelación y que orientan su trabajo. La evaluación, cuando es transparente, beneficia a los aprendizajes en la medida en que muestra cuál es el desempeño esperado y permite, así, orientar el trabajo hacia una meta clara. Evaluar para aprender supone, en consecuencia, la existencia de criterios conocidos por todas y todos con anterioridad a la aplicación del instrumento o al desarrollo de la instancia evaluativa.

Cuando se habla de una evaluación que favorezca los aprendizajes de las los estudiantes, a modo general, se sugiere:

- Que los procesos de evaluación impliquen a las y los estudiantes de forma activa, y que promuevan el desarrollo de las competencias que necesitarán para aprender a lo largo de la vida, así como su capacidad evaluadora para tomar decisiones y orientar su propio proceso de aprendizaje.

- Que se lleve a cabo una retroalimentación prospectiva o proalimentación (feedback como feedforward); es decir, que se ofrezca a las y los estudiantes orientaciones y recomendaciones que se puedan llevar a cabo en un futuro inmediato y que los ayuden a modificar y/o mejorar su trabajo y su nivel de desempeño.

El concepto de “evaluación” ha sufrido variaciones a lo largo de la historia. Desde los enfoques cognitivistas centrados en las habilidades, se ha transitado a visiones que involucran la dimensión social del aprendizaje. Enfoques como la “Evaluación para el aprendizaje” invitan a repensar las formas de evaluar, desde las propias experiencias y estilos docentes y promueven la reflexión en torno a lo que creemos que es la evaluación, cuáles son sus consecuencias y cómo se estructura cuando potencia el logro de aprendizajes.

- ¿Cómo puede diseñarse una evaluación que promueva el desarrollo de aprendizajes?
- ¿Cómo puede clarificarse lo que se espera de una evaluación en la instrucción de la tarea? ¿Qué sería necesario aclarar?
- ¿Cómo discutir los criterios de evaluación con las y los estudiantes?

Para profundizar

Una de las consecuencias directas de orientar la docencia hacia el aprendizaje del alumno es que la evaluación debe dejar de reducirse al control externo de lo que hace el estudiante y a la mera calificación. La evaluación, más que un procedimiento para certificar, debe constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes. En palabras de Bordas y Cabrera (2001a, 32), la evaluación debe ser “un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos”.

Este cambio en la forma de entender y llevar a la práctica la evaluación está llevando a un creciente uso de ciertas estrategias de evaluación, como el portafolios, que parecen satisfacer mejor que otras más tradicionales los requisitos de una evaluación orientada al aprendizaje. Si bien compartimos la opinión de que el portafolios es una herramienta de gran utiilidad para promover una evaluación auténtica, consideramos que cambiar la forma de evaluar el aprendizaje no se reduce a un mero cambio en los instrumentos y técnicas de evaluación. Dicho de otra forma, por que cambiemos el examen tradicional por el portafolios no se produce necesariamente ese proceso de transformación de la evaluación en un mecanismo de orientación del aprendizaje de nuestros alumnos.

Es necesario que se den otras condiciones en ese proceso que sí supongan una garantía más efectiva del papel de la evaluación en la optimización del aprendizaje. (...)

Al cambio de los procedimientos que usamos para evaluar debería preceder el cambio en —o, al menos, la reflexión sobre— las actitudes y creencias que sustentan la forma en que evaluamos los aprendizajes. En general, solemos asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido. Sin embargo, la evaluación debería centrarse en ayudar a aprender.

Cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y cómo estudiar. Suele ser frecuente que, tras la realización del examen, el estudiante llegue a conclusiones del tipo “debería haber estudiado mejor el tema X” o “tendría que haber hecho más casos prácticos”. Estos comentarios están indicando que la evaluación les aporta información sobre el proceso de aprendizaje desarrollado. Esta es la vertiente formativa de toda evaluación; su potencialidad para facilitar el aprendizaje.

(Padilla & Gil, 2008, p. 467-468)

Para reflexionar

1. Lea otra vez el siguiente fragmento del pasaje anterior:
   "Al cambio de los procedimientos que usamos para evaluar debería preceder el cambio en —o, al menos, la reflexión sobre— las actitudes y creencias que sustentan la forma en que evaluamos los aprendizajes. En general, solemos asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido. Sin embargo, la evaluación debería centrarse en ayudar a aprender" (Padilla & Gil, 2008, p. 468).

   De acuerdo con su propia experiencia, ¿cuáles serían las actitudes y creencias que hoy sustentan la forma en que se evalúan los aprendizajes en educación superior?

2. ¿Cómo debiese ser una evaluación para que influya en qué y cómo aprenden sus estudiantes?

3. Según su perspectiva, ¿en qué medida las evaluaciones en la universidad son efectivamente un proceso de mejora y aprendizaje para las y los estudiantes? ¿Por qué?

Lista de chequeo

En términos generales, para diseñar una evaluación de presentación oral que promueva los aprendizajes, es recomendable:

- Explicitar el propósito que debe cumplir la presentación oral.
- Transparentar la estructura que se espera de la presentación oral.
- Exhibir ejemplos logrados de presentación oral a través de estrategias como ofrecer la posibilidad de que cada estudiante observe un modelo logrado de la tarea solicitada, u otras que permitan visualizar una presentación exitosa.
- Explicitar el vínculo de la presentación oral con los objetivos de aprendizaje que persigue en términos del sentido que tiene en el marco del curso.



Para concluir

Asumir el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje implica desafiarse como docente, repensar y reconstruir las nociones sobre evaluación que provienen de la propia experiencia, de la historia, de los hábitos y de la cultura. Transparentar la evaluación explicitando cuál es el desempeño esperado permite enriquecer el proceso formativo y favorecer la capacidad crítica y de autorregulación de las y los estudiantes.

2. El diseño de una evaluación de comunicación oral

Las tareas de comunicación oral permiten que las y los estudiantes den cuenta de sus aprendizajes en una modalidad distinta a la escrita y, por sus características, requieren del despliegue de ciertas habilidades específicas en relación con la expresión oral. Una tarea de comunicación oral supone múltiples dimensiones, como el dominio del tema, la claridad de la exposición, el uso efectivo del lenguaje no verbal, entre otros. ¿Cómo entregar orientaciones respecto de estas y otras dimensiones?

Diseñar una tarea de comunicación oral supone reflexionar en torno a cómo la evaluación se inserta en un proceso de aprendizaje y formación. Se trata de un proceso destinado a asegurar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, la tarea de evaluación y el instrumento con que se evalúa, de manera tal que cada estudiante pueda demostrar, perfeccionar y profundizar lo que ha aprendido.

¿Cómo diseñar la evaluación de una presentación oral para promover aprendizajes?

En ese sentido, es necesario organizar el diseño para que la tarea de evaluación favorezca el aprendizaje. A continuación, se presentan algunos pasos para diseñar una tarea de comunicación oral orientada al aprendizaje para el nivel universitario.

- **Definir los objetivos de aprendizaje** que la o el estudiante deberá reflejar en su presentación es el primer paso para el diseño de una tarea de comunicación oral. Así, es útil preguntarse ¿Qué aprendizaje(s) específico(s) se está evaluando? Para Craig (2013), "las tareas de evaluación exitosas están construidas sobre la base de los objetivos de aprendizaje vinculados a las metas del curso" (p. 91, traducción propia). En el caso de los cursos dictados en la universidad, es recomendable definir los objetivos de aprendizaje de la tarea a partir de los objetivos declarados explícitamente en el programa de curso. Por ejemplo, si el objetivo de un curso es "reflexionar críticamente en torno a las conductas de cuidado en el contexto escolar", el objetivo de aprendizaje de una presentación oral en ese curso podría ser "analizar críticamente las conductas de autocuidado de una escuela para luego ofrecer recomendaciones". Así, en esta presentación se podrían identificar las conductas de cuidado de las y los docentes de una escuela en particular y hacer un contraste entre estas y la teoría para luego entregar recomendaciones específicas a ese contexto educativo. Como se puede notar, definir el objetivo de la tarea llevará naturalmente a la descripción de esta tarea, es decir, a la identificación del género al que esta corresponde.

- **Definir el género de la tarea en relación con los objetivos de aprendizaje** es un segundo paso fundamental. El género de comunicación oral (debate, *pitch*, defensa de tesis, etc.) que desarrollen las y los estudiantes debe permitirles demostrar lo que han aprendido. Si el objetivo se vincula a la investigación, resultaría adecuada una presentación oral con la estructura de antecedentes-objetivos-metodología-resultados-conclusiones. En cambio, si el objetivo de aprendizaje se vincula al intercambio de posturas en torno a un tema académico, quizás una actividad más coherente sería un debate o una mesa redonda. En este sentido, el género de la presentación oral debe estar estrechamente vinculado a los objetivos que se persigue. Los géneros, tanto orales como escritos, se caracterizan principalmente por tener un propósito particular, una audiencia determinada y una estructura específica. Así, es posible diferenciar una defensa de tesis de un *pitch* principalmente por estos tres elementos. En consideración de lo anterior, si se quiere definir el género de la tarea de comunicación oral, es necesario aclarar al menos su propósito, su audiencia y su estructura o pasos característicos.

- **Determinar los indicadores de logro** es fundamental para el diseño de una tarea de oralidad. Es decir, una vez que está claro cuál es el objetivo de aprendizaje de la tarea y el género es necesario especificar cómo se ve ese género cuando está bien logrado. Los indicadores de logro son las acciones, evidencias o signos que dan cuenta de un aprendizaje en particular. Para determinarlos, es útil preguntarse: ¿a qué acción concreta se vincula(n) tal(es) aprendizaje(s) específico(s)? La respuesta debe formularse como enunciados explícitos

que reflejen acciones concretas. Dicho de otra manera, cada estudiante debe saber qué debe hacer para dar cuenta de que ha aprendido: "los estudiantes necesitan saber nuestras expectativas específicas en relación con la tarea de evaluación. Primero, los estudiantes esperan saber qué es lo que se espera que hagan (...). También requerirán saber cuáles son los rasgos clave de la tarea de evaluación" (Craig, 2013, p. 98, traducción propia). En la cita anterior el "qué" se refiere al género que deben desarrollar las y los estudiantes, mientras que los "rasgos clave" se refiere a los indicadores de logro de la tarea. Un indicador de logro específico para una presentación oral podría ser: "Presentan en forma clara y teóricamente sólida los resultados de una investigación de acuerdo con las convenciones de su propia disciplina".

- **Elaborar la tarea propiamente tal** es el paso final. A partir de lo recabado en los pasos anteriores, es recomendable construir una instrucción clara e integrada que explicite a las y los estudiantes lo que se espera de su trabajo y una rúbrica que transparente las dimensiones que serán evaluadas. Es recomendable que las instrucciones muestren de manera clara cuál es el propósito de la presentación (y cuál es el vínculo de esto propósito con los objetivos de aprendizaje del curso), qué estructura debe presentar y cuáles son los criterios mínimos para que esta sea considerada como lograda (indicadores de logro). La rúbrica, en cambio, explicita los diferentes criterios que serán considerados para evaluar el trabajo y describe diferentes niveles de logro para cada criterio.

¿Cómo elaborar las instrucciones de una presentación oral?

Diseñar una tarea de evaluación supone, como se ha revisado, considerar los objetivos de aprendizaje de la tarea, pero también otros elementos del contexto que afectan el proceso de evaluación. A continuación, se presentan algunos lineamientos y pasos en relación con la elaboración de instrucciones.

El diseño debe estar en sintonía con las características del grupo durante el semestre en que se lleva a cabo la evaluación. Esto implica que muchas veces una evaluación que se ha llevado a cabo en un contexto determinado no sirva para otro; por ejemplo, en un curso de 15 estudiantes es posible solicitar presentaciones individuales, lo que en un curso de más de 50 estudiantes resultaría inviable.

Las instrucciones debiesen conducir a desarrollar una presentación que se ajuste a los cánones de comunicación específicos del contexto, ya sea en razón de las características del curso y/o de la disciplina o carrera en que se inserta. Los distintos elementos de una presentación oral, así, tendrán mayor o menor ponderación, de acuerdo con dicho contexto. Por ejemplo, en disciplinas artísticas, lo visual es fundamental, lo que no necesariamente es así en carreras vinculadas a la Historia o a la Filosofía.

En relación con las consideraciones anteriores, se sugiere elaborar las instrucciones de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. **Explicitar el propósito de la presentación.** Identificar el propósito y formularlo de manera clara, sin lenguaje demasiado técnico y evitando giros estilísticos. Es recomendable también relacionar el propósito con los objetivos más generales del curso.

2. **Explicitar el género de la presentación.** Conviene describir el género, es decir, la clase de presentación oral que se está solicitando y su estructura. Este es el momento de transparentar qué se espera de cada elemento o parte de la presentación: qué información debe ir en el inicio, cuerpo o cierre; cómo debe ser el material de apoyo, etc.

3. **Explicitar los indicadores de logro.** Es recomendable incluir en la instrucción una indicación clara de qué es lo que se espera de un trabajo bien logrado. Esto complementa la descripción del género de la presentación. Así, para la instrucción de una defensa de tesis, además de explicitar el género y su estructura podemos agregar cómo se ve una defensa de tesis cuando está bien lograda.

4. **Explicitar aspectos formales y prácticos.** Identificar los elementos prácticos que se requieran conocer para llevar a cabo la presentación. Es importante mencionar elementos como la duración mínima y/o máxima, el lugar (en caso de que no sea la sala habitual donde se dicta el curso), fecha y hora (en caso de que las presentaciones se desarrollen en un horario especial), entre otros.

Ejemplo para revisar

Instrucciones para presentación oral
Descripción global

Se explicita el género de la presentación

Esta evaluación corresponde a una presentación oral del tipo **Elevator Pitch.** Su propósito es **proponer de forma convincente y empíricamente justificada una solución ingenieril innovadora a un problema medioambiental actual.** **Esto se vincula con el objetivo de aprendizaje del curso: "analizar críticamente problemas medioambientales actuales desde el conocimiento ingenieril".**

Se explicita el propósito de la presentación

Se explicita la relación con los objetivos del curso

Se explicita la estructura de la presentación

La estructura de la presentación incluye:

- Inicio donde se describa el problema. Para ello, se pueden presentar sus causas y sobre todo las consecuencias: cuál es el impacto que tiene, a qué población afecta, cómo se proyectan sus efectos en el largo plazo. Es recomendable utilizar elementos visuales atractivos para captar la atención e interés de la audiencia en este punto (puede ser un gráfico llamativo, una imagen, entre otros).
- Cuerpo donde se desarrolle la propuesta con un sustento empírico. Para ello, es recomendable mostrar explícitamente que la propuesta contribuye a solucionar el problema planteado en el inicio. Así, se sugiere presentar la solución y mostrar datos concretos respecto de cómo esta impactaría en el problema.
- Cierre que convenza sobre la solución innovadora. Se debe presentar un mensaje de cierre, en el que se refuerce uno o dos argumentos que justifican la pertinencia de la solución para abordar el problema inicial. Al finalizar la presentación, se realizarán preguntas al expositor. Estas buscarán aclarar detalles de la propuesta del estudiante que no hayan sido lo suficientemente desarrollados en la presentación.

Se explicita qué se espera de la ejecución de la presentación

Indicadores de logro

El Pitch debe reflejar la capacidad de cada estudiante para establecer propuestas en el lenguaje de los proyectos de innovación, además de su capacidad para evaluar la factibilidad y ventajas comparativas de ciertas soluciones técnicas. Se debe utilizar una herramienta de apoyo, como Power Point, que sea útil para transmitir la información de manera efectiva. El material de apoyo debe ser sobrio e incorporar elementos visuales (gráficos, figuras, diagramas, etc.) que permitan presentar datos de forma clara.

Se detallan los aspectos formales y contextuales de la presentación

Aspectos formales

- La presentación en Power Point u otra herramienta debe enviarse el día anterior a la realización de las presentaciones hasta las 15.00 horas.
- La duración de cada Pitch es de un máximo de 4 minutos. No hay tiempo mínimo de presentación.
- La sesión destinada para las presentaciones será la del día viernes 1 de junio.
- La asistencia es obligatoria.

Para concluir

Cuando se diseña una tarea de oralidad destinada a la evaluación, es fundamental resguardar la coherencia entre los distintos aspectos que la orientan: los objetivos de aprendizaje del curso y los de la tarea de oralidad propiamente tal, la naturaleza de tal actividad y los resultados de aprendizaje a los que tiende. Es útil, para esto, revisar el programa de estudio del curso en que se contextualiza la evaluación. El diseño también debiese contemplar las características del grupo, los rasgos del curso en relación con la malla curricular, la etapa del proceso en que se enmarca la actividad y la forma de comunicarse en la disciplina específica.

Las instrucciones transparentes y claramente detalladas facilitan la toma de decisiones de las y los estudiantes. Se promueve, con ello, un aprendizaje autorregulado y constante, de manera que cada estudiante puede monitorear su desempeño y aprender en forma permanente y de manera autónoma.


USO DEL LENGUAJE
EXPRESA BIEN LAS IDEAS
CONTENIDO
MATERIAL DE APOYO



¿Cómo diseñar rúbricas y pautas para una presentación oral?

Cap3

¿Cómo diseñar rúbricas y pautas para una presentación oral?

Karen Mariángel

Cap3

Evaluar una exposición oral implica atender a diversos elementos que se encuentran ocurriendo simultáneamente, y ante los cuales hay que emitir un juicio evaluativo *in situ.* ¿Cómo elaborar rúbricas que faciliten ese proceso, sin que se vuelvan demasiado simples, superficiales, incompletas o demasiado complejas?

Objetivos de aprendizaje del capítulo

- Obtener herramientas para el diseño de rúbricas de evaluación para una presentación oral.
- Obtener herramientas para el diseño de pautas de evaluación para una presentación oral.
- Conocer estrategias para la retroalimentación orientada al aprendizaje.

1. Construir rúbricas para evaluar una presentación oral

La rúbrica es un instrumento de evaluación que describe en detalle diferentes niveles de desempeño para una tarea, de manera coherente con objetivos de aprendizaje específicos (Goodrich, 2005). Su construcción, cuando se la entiende desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje, supone una reflexión por parte de las y los docentes pero también por parte de sus estudiantes, quienes pueden participar en cierta medida de la construcción o negociación del instrumento mismo. En ese sentido, es importante recalcar que, a la hora de confeccionar una rúbrica de evaluación, una buena estrategia puede ser realizar una puesta en común con las y los estudiantes, quienes podrán enriquecerla a través de lo que ellas y ellos mismos consideran como un desempeño adecuado en el marco de su especialidad y del curso en particular. Del mismo modo, esta puesta en común permite además orientarles reflexivamente en la planificación de la presentación oral.

A modo de recomendación, al construir una rúbrica de evaluación de manera colaborativa con las y los estudiantes se sugiere:

- Contar con una instancia de revisión conjunta de la rúbrica en la que se puedan sugerir modificaciones y revisar comprensivamente el instrumento.
- Orientar el diálogo en torno a los criterios de la rúbrica: ¿son relevantes?, ¿hay alguna dimensión que debiera incluirse y que no haya sido considerada inicialmente? ¿Todas y todos entienden claramente a qué se refiere cada nivel de desempeño descrito?
- Presentar una propuesta mejorada de la rúbrica y dialogar en torno a ella para que queden claros los criterios definitivos de la evaluación.

Para profundizar

Una rúbrica es, sobre todo, una herramienta que permite focalizar la retroalimentación y evaluar en forma transparente y clara el desempeño de las y los estudiantes. Le invitamos a reflexionar sobre esto a partir del siguiente fragmento:

"La investigación ha demostrado que la retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, especialmente cuando dota a los estudiantes de información específica respecto a las fortalezas y debilidades de su trabajo (Black & Wiliam, 1998). El problema es que entregar retroalimentación focalizada consume bastante tiempo. Una buena rúbrica me permite otorgar un juicio individualizado y constructivo, en un marco de tiempo razonable. Admito que, sumado a una rúbrica marcada, de todos modos paso mucho tiempo retroalimentando a mis estudiantes por escrito o verbalmente, pues me parece que es importante hacerlo. Pero si solamente encerrara en círculos los descriptores de la rúbrica y la entregara de vuelta con una tarea, de todas maneras seguiría retroalimentando más sobre sus fortalezas y debilidades que si solo hubiese puesto la nota, y tampoco me tomaría demasiado tiempo (...)."

Las rúbricas me mantienen justa e imparcial en cuanto a la calificación. Admito que lucho contra la tentación de asignar las notas basándome parcialmente en cosas irrelevantes como el esfuerzo o la simpatía -pero no tanto. Las rúbricas me mantienen honesta.

(Andrade, 2005, p. 29, traducción propia)

Para reflexionar

1. En su experiencia, ¿cuál es su valoración del trabajo con rúbricas? ¿Está de acuerdo con lo señalado por la autora? ¿Por qué?
2. Cuáles son las ventajas que Andrade reconoce de utilizar rúbricas? ¿Es así también en su propia experiencia? ¿Hay alguna otra ventaja del uso de estos instrumentos?
3. ¿Cuál es la reacción de sus estudiantes al ser evaluados a través de rúbricas?
4. La autora se refiere a aspectos "irrelevantes" que pueden afectar la evaluación, como la simpatía y el esfuerzo: ¿Qué aspectos irrelevantes podrían afectar la evaluación de una exposición oral?

El uso de rúbricas para la evaluación de exposiciones orales puede suponer importantes ventajas, pero también presenta ciertas limitaciones. A continuación se declaran algunas de ellas:

Ventajas	Desventajas
• Orienta a cada docente en relación con las expectativas y metas que tiene sobre sus estudiantes. • Se puede confeccionar de manera conjunta con el curso, lo que transparenta la evaluación y facilita el aprendizaje a partir de ella. • Da cuenta con precisión de los desempeños de las y los estudiantes y les ayuda a focalizar sus esfuerzos. • Evita que se consideren en la evaluación elementos diferentes a los declarados. • Permite una retroalimentación clara y rápida a las y los estudiantes.	• Su elaboración puede tomar tiempo. • Las decisiones en cuanto a qué evaluar y qué dejar fuera pueden reducir la mirada sobre el desempeño general, especialmente en las rúbricas analíticas.

¿Qué son las rúbricas analíticas y holísticas?

Existen principalmente dos tipos de rúbricas: analíticas y holísticas. Las rúbricas analíticas incluyen distintas dimensiones a ser evaluadas respecto a una tarea. En cambio, las rúbricas holísticas consideran el desempeño como un todo integrado, por lo que no existen dimensiones que segmenten la observación.

Gráficamente, es posible diferenciar ambos tipos de rúbrica a partir de los siguientes modelos:

RÚBRICA HOLÍSTICA

Puntuación 6	Descripción global de un desempeño óptimo.
Puntuación 5	Descripción global de un desempeño logrado.
Puntuación 4	Descripción global de un desempeño parcialmente logrado.
Puntuación 3	Descripción global de un desempeño aceptable.
Puntuación 2	Descripción global de un desempeño insuficiente.
Puntuación 1	Descripción global de un desempeño mínimo.

Los elementos que componen una rúbrica holística son:

- **Puntuaciones:** corresponden al número asignado a cada nivel de logro. Los niveles se organizan en forma decreciente, con el fin de destacar el nivel logrado en la parte superior de la rúbrica.

- **Descriptores**: caracterizan cada nivel de desempeño. Es decir, ofrecen una descripción integrada de cómo se ve la tarea realizada cuando esta corresponde a un puntaje de 7, 6, 4 y así sucesivamente. Para redactar los descriptores de una rúbrica holística de una presentación oral es útil preguntarse: ¿cómo se ve una presentación oral de 7? Luego se puede realizar la misma pregunta con todos los niveles.

RÚBRICA ANALÍTICA

Dimensiones	Logrado u óptimo (4)	Parcialmente logrado (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Dimension 1	Descripción de un desempeño óptimo en relación con la dimensión 1.	Descripción de un desempeño parcialmente logrado en relación con la dimensión 1.	Descripción de un desempeño aceptable en relación con la dimensión 1.	Descripción de un desempeño insuficiente en relación con la dimensión 1.
Dimension 2	Descripción de un desempeño óptimo en relación con la dimensión 2.	Descripción de un desempeño parcialmente logrado en relación con la dimensión 2.	Descripción de un desempeño aceptable en relación con la dimensión 2.	Descripción de un desempeño insuficiente en relación con la dimensión 2.
Dimension 3	Descripción de un desempeño óptimo en relación con la dimensión 3.	Descripción de un desempeño parcialmente logrado en relación con la dimensión 3.	Descripción de un desempeño aceptable en relación con la dimensión 3.	Descripción de un desempeño insuficiente en relación con la dimensión 3.

Los elementos que componen una rúbrica analítica son:

- **Dimensiones o criterios:** se trata de todos aquellos aspectos a ser considerados a la hora de evaluar. Se los puede pensar como una etiqueta que denomina qué es lo que se está observando; por ejemplo: "Estructura de la presentación".

- **Niveles de desempeño:** corresponden a los diferentes niveles de logro en la realización de una tarea. Generalmente, van encabezados de rótulos descriptivos como "logrado", "medianamente logrado", etc. Estos se organizan en forma decreciente, desde el nivel más completo de logro hasta el de menor desempeño. Por lo general, se recomienda que las rúbricas presenten 4 niveles asociados a un puntaje en particular.

- **Descriptores:** caracterizan cada nivel de desempeño en relación con cada dimensión. Para redactar los descriptores de una rúbrica analítica de una presentación oral es útil preguntarse: ¿cómo se ve esa dimensión de la presentación cuando está lograda? Luego se puede realizar la misma pregunta con todos los niveles, contrastándolos entre sí de manera que sus diferencias sean evidentes.

Cabe señalar que cualquier rúbrica, analítica u holística, requerirá de ciertos ajustes. Es probable que en una primera aplicación existan ciertos aspectos de la tarea que no fueron considerados o que fueron descritos de maneras que no dan cuenta de los distintos niveles de logro que se presentan en la realidad. Dicho de otro modo, puede que la rúbrica, al menos en su primera versión, deje fuera aspectos que son relevantes y que, sin embargo, no fueron considerados a priori. Algunas estrategias para suplir esta carencia son las siguientes:

- Incluir una sección de "Observaciones", que permita enriquecer la retroalimentación a través de un juicio cualitativo de aspectos emergentes.

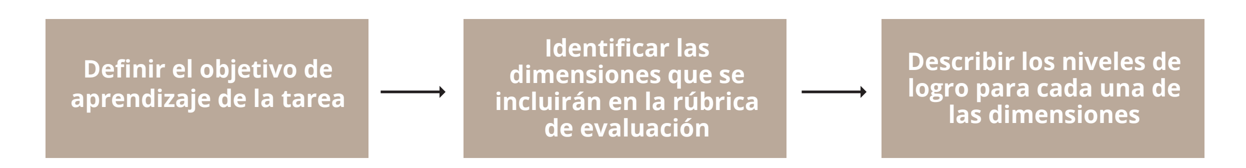
- Incluir una dimensión de "Apreciación global" en la rúbrica, con descriptores que refieran a la calidad de la tarea como un todo integrado.

- Posterior a la primera aplicación, reformular los descriptores más débiles.

¿Cómo construir una rúbrica analítica?

Las rúbricas analíticas son las que se utilizan con mayor frecuencia en la universidad. Sin embargo, un buen diseño es clave para que este instrumento sea realmente útil y formativo. El punto de inicio en el diseño de una rúbrica es definir claramente cuál es el objetivo de aprendizaje de la tarea. Con este punto clarificado, el siguiente paso es identificar las dimensiones que serán integradas en el instrumento en consideración del objetivo de aprendizaje. Finalmente, se puede generar una descripción de cada uno de los niveles de logro para cada dimensión.

A continuación, se preseta el proceso de elaboración de una rúbrica analítica:



Definir las dimensiones supone identificar qué evaluar y qué dejar fuera. Lo que primero debe incluirse es aquello que se relacione de manera más directa con el o los objetivos de aprendizaje de la tarea. En el caso de las presentaciones orales, hay una diversidad de dimensiones que las y los docentes pueden considerar, tales como el manejo conceptual, la estructura y la organización de la información, la entonación o gestualidad, entre otros. En ese sentido, se hace necesario ponderar la importancia de cada uno de los elementos de modo que la rúbrica dé cuenta efectivamente de los énfasis que se han puesto en el curso.

En la presentación oral, es frecuente que se establezca una distinción entre dimensiones asociadas al contenido (por ejemplo: uso de conceptos) y a la expresión oral de dicho contenido (por ejemplo: uso de la voz). Pese a estas distinciones, tanto el contenido como la expresión están imbricados y relacionados. Por ejemplo, si un estudiante maneja escasamente los conceptos sobre los cuales se expresa, tendrá dificultades para comunicar claramente sus ideas y quizás incluso para modular y proyectar la voz. Por lo general, el manejo sobre el tema (contenido) se relaciona fuertemente con una puesta en escena que —a través de la postura o la proyección de la voz— reflejan seguridad.

Aunque estos aspectos están imbricados en la realidad, es posible separar algunos fenómenos o dimensiones para efectos de la evaluación. Así, para evaluar una presentación oral a través de una rúbrica analítica, se puede considerar aspectos como el logro del propósito de la presentación, el desarrollo de una estructura clara, los recursos verbales, gestuales o de entonación, entre otros, de manera separada.

Como dimensiones sugeridas para evaluar presentaciones orales es posible considerar:

- **Estructura de la presentación.** Esta dimensión se refiere al uso de una estructura clara, bien organizada y fácil de seguir para la audiencia. Las etapas de la presentación muchas veces son definidas previamente en el marco del curso. Por ejemplo, para una defensa de tesis es frecuente que se solicite de antemano una estructura del tipo: antecedentes teóricos, objetivos, metodología, resultados, conclusiones, proyecciones y limitaciones.

- **Relación con la audiencia.** Esta dimensión se refiere al tipo de relación que debe establecerse con la audiencia. Por ejemplo, puede ser relevante destacar el contacto visual y el establecimiento de un diálogo, la resolución pertinente y clara de dudas o la gestión efectiva de turnos de habla, entre otros.

- **Aspectos paraverbales y no verbales.** Esta dimensión se refiere a elementos como gestos, movimientos y entonación. La gestualidad debiese ser coherente con lo expresado verbalmente y no distraer a la audiencia. Es ideal que los movimientos sean controlados e intencionados, puesto que si aparecen de manera inconsciente o como reacción nerviosa terminarán por llevar la atención de la audiencia desde el contenido hacia la corporalidad de quien habla. Es esperable que la entonación y volumen permitan hacer énfasis en lo importante, además de presentar variaciones que den ritmo al discurso: un volumen o entonación planos terminan por aburrir a la audiencia.

- **Adecuación a la disciplina.** Esta dimensión se refiere al conocimiento específico de la disciplina, lo que incluye el uso de términos precisos, el manejo de teorías o modelos, entre otros saberes que deben verse reflejados en la presentación. Asimismo, existen otros elementos comunicativos, no necesariamente verbales, que son también propios de la cultura de una carrera determinada: en algunas carreras, la presentación personal formal es relevante, mientras que en otras se espera que la formalidad se aprecie únicamente en el uso del lenguaje.

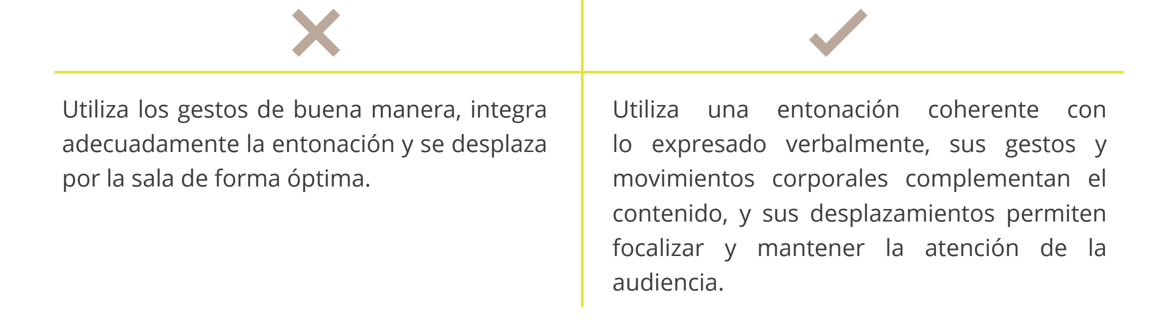
Para construir una rúbrica analítica es posible seguir los siguientes pasos y recomendaciones:

- **Definir las diferentes dimensiones que serán el foco de la evaluación.** ¿Qué se está evaluando?, ¿qué dimensiones parecen relevantes para la evaluación de una presentación oral? Una dimensión debe ser específica y describir claramente el aspecto al que se refiere.



✗	✓
Comunicación no verbal.	Gestualidad, entonación y movimientos.

- **Describir un desempeño óptimo en relación con la dimensión definida.** ¿Cómo es el mejor desempeño esperado en esa dimensión?; por ejemplo, ¿cómo son los gestos, entonación y movimientos de un estudiante que expone efectivamente? La descripción debe ser lo suficientemente precisa como para no dar lugar a dudas en torno a las características del desempeño observado. Para hacer esto, se sugiere evitar juicios subjetivos.



✗	✓
Utiliza los gestos de buena manera, integra adecuadamente la entonación y se desplaza por la sala de forma óptima.	Utiliza una entonación coherente con lo expresado verbalmente, sus gestos y movimientos corporales complementan el contenido, y sus desplazamientos permiten focalizar y mantener la atención de la audiencia.

- **Describir un desempeño no logrado en contraste al desempeño óptimo.** ¿Cuál es el nivel de desempeño más bajo en cuanto a una dimensión determinada?; por ejemplo, ¿cómo se expresa corporal y vocalmente quien realiza una presentación que no está bien lograda?



✗	✓
Utiliza los gestos de mala forma o no los usa. Su entonación es siempre plana y no se mueve por la sala.	Utiliza gestos y movimientos que contribuyen a la comprensión de lo que se comunica. En lugar de, por ejemplo, tener siempre una entonación plana, incluso cuando se quiere enfatizar algo.

- **Describir desempeños intermedios.** ¿Cómo se ve el desempeño inmediatamente inferior al nivel óptimo? ¿Qué hace o deja de hacer el expositor o expositora cuando no alcanza a llegar al nivel logrado? Aunque se recomienda que las rúbricas tengan 4 niveles de logro, es posible que alguna de las dimensiones pueda integrar menos niveles, ya sea porque se trata de un elemento de menor complejidad o de menor relevancia para la evaluación. El siguiente fragmento de una rúbrica muestra el fenómeno anterior.

Dimensiones	4	3	2	1
Cuerpo de la presentación	El cuerpo de la presentación da a conocer la secuencia histórica de desarrollo del tema escogido.	El cuerpo de la presentación da a conocer ciertos hitos de la secuencia histórica de desarrollo del tema escogido.	El cuerpo de la presentación da a conocer ciertos eventos aislados, que impiden determinar la secuencia histórica de desarrollo del tema escogido.	El cuerpo presentación se focaliza en un solo hecho, sin que pueda percibirse una perspectiva histórica.
Duración		La presentación dura entre 10 y 15 minutos.	La presentación dura más de 15 minutos.	La presentación dura menos de 10 minutos.

Ejemplo para revisar

Instrucciones para presentación oral de trabajo grupal

Esta evaluación corresponde a una presentación oral grupal cuyo propósito es comunicar los resultados de un proceso de investigación bibliográfica y dar detalles sobre él en cuanto al problema teórico, su relevancia, su desarrollo histórico y la postura crítica del grupo al respecto. Esto se vincula con el objetivo del curso de desarrollar la capacidad de buscar y analizar literatura científica de manera crítica y rigurosa.

A través de la presentación, el grupo debe ser capaz de reflejar su capacidad analítica, justificando sus apreciaciones a través de una posición informada y válida desde un punto de vista teórico.

La estructura de la presentación incluye un inicio, un cuerpo y un cierre claramente delimitados. Cada una de estas secciones debe incorporar los elementos mínimos que se indican a continuación.

- **Inicio:** incluye la presentación clara del tema, la perspectiva con que se aborda y el foco del trabajo. Asimismo, debe enfatizar de una manera atractiva la relevancia del tema abordado para el campo disciplinar.

- **Cuerpo:** incluye la presentación de la progresión que el tema estudiado ha tenido a lo largo de la historia e identifica los aportes que las distintas perspectivas teóricas han hecho al abordaje del tema. La información teórica debe ser presentada de manera clara y coherente, la progresión entre cada aporte debe ser fluida y estar articulada en torno a un eje claramente identificable.

- **Cierre:** incluye el desarrollo de la posición crítica del grupo respecto al tema, la que debe estar debidamente justificada e informada desde un punto de vista teórico. Así, el juicio crítico no debe ser una opinión que se sustente en la impresión subjetiva, sino una conclusión crítica basada en el análisis teórico.

La presentación oral del trabajo es una instancia de evaluación formal que representa un 20% de ponderación respecto a la nota final del curso. Se debe contar con una herramienta de apoyo (PPT, Prezi u otro) que permita al curso comprender el trabajo desarrollado por el grupo. Todos sus miembros deben intervenir. La exposición deberá tener una duración mínima de 15 minutos, con un máximo de 20 minutos. Se destinará cinco minutos al final de la exposición para responder preguntas del docente, ayudante y/o de los compañeros. De acuerdo con lo discutido y consensuado al interior del curso, todo el grupo debe asistir a las presentaciones de sus compañeros y participar constructivamente de dichas instancias.

Rúbrica de evaluación

	Logrado (4)	Aceptable (3)	Insuficiente (1)	No observado (0)
Inicio de la presentación	El inicio de la presentación clarifica el tema, la perspectiva con que se aborda y el foco del trabajo. La apertura de la presentación capta la atención de la audiencia e instala coherentemente el problema teórico y su relevancia.	El inicio de la presentación clarifica el tema, la perspectiva con que se aborda y el foco del trabajo. La apertura de la presentación capta la atención de la audiencia, pero no instala coherentemente el problema teórico y/o su relevancia.	El inicio de la presentación enuncia el tema, la perspectiva con que se aborda y/o el foco del trabajo. La apertura de la presentación capta la atención de la audiencia a partir de elementos descontextualizados y/o instala un problema teórico incoherente cuya relevancia no se demuestra.	La presentación no tiene un inicio definido o el inicio no contempla tema, perspectiva ni foco. La presentación no cuenta con una apertura, o bien esta no capta la atención de la audiencia ni aborda el problema y relevancia.
Cuerpo de la presentación	El cuerpo de la presentación da a conocer la secuencia histórica de desarrollo del tema escogido. El cuerpo de la presentación identifica los aportes de los distintos abordajes teóricos sobre el tema y los presenta considerando un hilo conductor progresivo en cuanto a complejidad.	El cuerpo de la presentación da a conocer ciertos hitos de la secuencia histórica de desarrollo del tema escogido. El cuerpo de la presentación identifica los aportes de los distintos abordajes teóricos sobre el tema y los presenta aislados entre sí.	El cuerpo de la presentación da a conocer ciertos eventos aislados, que impiden determinar la secuencia histórica de desarrollo del tema escogido. El cuerpo de la presentación no refleja diversidad en cuanto a abordajes teóricos sobre el tema, dando cuenta de solo una postura.	El cuerpo de la presentación no incluye una perspectiva histórica del tema escogido. El cuerpo de la presentación no incluye aportes de los distintos abordajes teóricos sobre el tema.

	Logrado (4)	Aceptable (3)	Insuficiente (1)	No observado (0)
Cierre de la presentación	El cierre de la presentación contempla una conclusión crítica que expresa una posición informada y justificada por parte del grupo.	El cierre de la presentación contempla una conclusión crítica que expresa una posición personal o subjetiva que no se justifica desde evidencia o teoría.	El cierre de la presentación contiene una conclusión, pero esta sintetiza el trabajo u otorga nueva información, sin dar cuenta de una posición por parte del grupo.	La presentación carece de una conclusión, o bien esta no da cuenta de una postura crítica, justificada e informada por parte del grupo.
Participación del grupo	Todos los integrantes del grupo intervienen en la presentación y/o en las respuestas a preguntas, dando a conocer información en forma precisa e informada.	Todos los integrantes del grupo intervienen en la presentación y/o en las respuestas a preguntas, aunque algunas de las intervenciones son imprecisas o desinformadas.	Algunos integrantes del grupo intervienen en la presentación y/o en las respuestas a preguntas, dando a conocer información intermitentemente precisa e imprecisa.	Solo interviene un integrante del grupo, no existiendo participación grupal.
Duración	La presentación dura entre 10 y 15 minutos.	La presentación dura más de 15 minutos.	La presentación dura menos de 10 minutos.	No se desarrolla una presentación, o bien esta dura entre 1 y 5 minutos, impidiendo que se cubra la totalidad de su estructura.
Adecuación a la disciplina	La totalidad del grupo hace uso de un lenguaje formal y ajustado a las convenciones de la disciplina, evitando los coloquialismos y utilizando los términos especializados con precisión.	Parte del grupo hace uso de un lenguaje formal y ajustado a las formas de la disciplina, o bien, hay presencia de coloquialismos y/o uso inadecuado de términos especializados, sin llegar a dificultad la comprensión del contenido.	El grupo hace uso mayoritariamente de un lenguaje informal, o bien de un lenguaje informal con muletillas que dificultan la comprensión de la presentación y/o presentan errores frecuentes en el uso de la terminología especializad.	El grupo hace uso exclusivamente de un lenguaje informal y/o los errores en el uso del lenguaje especializado impiden la comprensión del contenido.
Aspectos no verbales	Todos los miembros del grupo establecen y mantienen contacto visual con el equipo docente y compañeros; se desplazan y mueven favoreciendo la mantención de atención de la audiencia; mantienen una postura corporal relajada y erguida, y su expresión facial complementa coherentemente lo expresado de manera verbal.	Algunos los miembros del grupo establecen y mantienen contacto visual con el equipo docente y compañeros; se desplazan y mueven favoreciendo la mantención de atención de la audiencia; mantienen una postura corporal relajada y erguida, y su expresión facial complementa coherentemente lo expresado de manera verbal.	Los miembros del grupo no establecen contacto visual con la audiencia o lo hacen solamente con el equipo docente; o bien, su lenguaje corporal y desplazamientos distraen a la audiencia; su postura corporal es tensa, o bien, su expresión facial no complementa lo expresado de manera verbal.	El contacto visual, lenguaje corporal, desplazamientos, postura y expresión de la mayoría de los miembros del grupo distrae a la audiencia, o bien, dificulta la comprensión del contenido.

	Logrado (4)	Aceptable (3)	Insuficiente (1)	No observado (0)
Apoyo al colectivo	Los estudiantes que integran el grupo asisten a todas las presentaciones de sus compañeros, participando a través de preguntas pertinentes en dos o más de ellas.	Algunos integrantes del grupo asisten a todas las presentaciones de sus compañeros, participando a través de preguntas pertinentes en dos o más de ellas.	Algunos integrantes del grupo asisten a algunas presentaciones de sus compañeros, o bien, su participación no es pertinente y/o es disruptiva para el grupo expositor.	Ningún integrante del grupo asiste a las presentaciones de sus compañeros.



Para concluir

El uso de rúbricas para evaluar exposiciones orales es una labor recursiva, pues requiere de la revisión y ajuste repetido del instrumento de acuerdo con las diferentes experiencias de aplicación del mismo. Es recomendable que su utilización se acompañe de discusiones con las y los estudiantes, de manera que aquellos puedan familiarizarse con los criterios establecidos y los comprendan a cabalidad. Solo de esta manera la rúbrica podrá ser útil para guiar la planificación y preparación de la tarea y para promover, así, mayores aprendizajes durante el proceso.

2. Construir pautas para evaluar una presentación oral

Las pautas de evaluación son instrumentos más sencillos que las rúbricas, pues no incorporan descriptores para diferentes niveles de logro ni especifican necesariamente un puntaje. Más bien, estas permiten identificar presencia o ausencia de algún criterio o la frecuencia de aparición de un fenómeno. Así, son herramientas simples que resultan muy útiles tanto para la autoevaluación como para las evaluaciones formativas entre pares.

¿Qué son las pautas de cotejo y las pautas de evaluación?

A diferencia de las rúbricas, que entregan descriptores detallados para distintos niveles de logro, las pautas solo explicitan dimensiones logradas. Dado que son más sencillas, requieren por lo general de una retroalimentación complementaria más rica que las rúbricas de evaluación. Es posible identificar dos clases de pautas utilizadas con frecuencia en el nivel universitario: las de cotejo y las de evaluación. Estas son descritas a continuación.

- **Pauta de cotejo**
  Permite dar cuenta de la presencia o ausencia de un elemento o conducta en particular. Es especialmente útil cuando la evaluación se realiza *in situ.*

Indicador	SÍ	NO
El estudiante da inicio a su exposición a través de un captador de atención.		
El inicio de la presentación incluye la presentación del problema de investigación.		
El cuerpo de la presentación profundiza en el tema escogido.		
El estudiante mantiene contacto visual con la audiencia.		
El volumen de voz en la exposición permite que todas y todos escuchen.		

- **Pauta de evaluación**
  Permite abordar distintos grados o frecuencias en la presencia de un elemento determinado. Los niveles de desempeño pueden ser de frecuencia (siempre, frecuentemente…), de consenso (totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo…), de gradualidad (5, 4, 3…) u otro que el docente considere pertinente. Los indicadores corresponden a afirmaciones que describen un desempeño óptimo en relación a diferentes dimensiones.

Indicador	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca	No observado
El material de apoyo organiza la presentación en torno a un hilo conductor claro.					
La estrategia comunicativa permite mantener la atención de la audiencia.					

¿Cómo usar pautas en favor del aprendizaje?

Las pautas, ya sea si son de cotejo o de evaluación, pueden ser utilizadas para la autevaluación, para la coevaluación (es decir, la evaluación entre pares) o para la heteroevaluación (cuando el equipo docente es quien evalúa). ¿Cómo se utilizan las pautas en cada caso? ¿Cuáles son las ventajas de sus diferentes usos?

- **Uso de pautas para la autoevaluación**
  El uso de pautas para la autoevaluación permite a las y los estudiantes observar el propio desempeño y establecer un juicio evaluativo sobre este. La autoevaluación favorece la metacognición; esto es, la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje. Cuando se utiliza una pauta para la autoevaluación, es recomendable incorporar aspectos que el sujeto es capaz de observar de sí mismo y que no necesariamente son observables por un tercero, como la constancia en la realización del trabajo o el compromiso con el proceso de planificación de una determinada instancia de presentación oral. Además, es útil utilizar la primera persona gramatical para estructurar los enunciados.

Indicador	SÍ	NO
Respeté el orden de la exposición, la que contiene un inicio, un cuerpo y un cierre claramente definidos.		
Mi material de apoyo contiene imágenes, tablas y/o gráficos destinados a facilitar la comprensión del contenido.		
Mi guion consideró las características de mi curso en conjunto con el contenido a transmitir.		

- **Uso de pautas para la coevaluación**
  El uso de pauta para la coevaluación permite generar retroalimentación inmediata entre pares. Este tipo de evaluación puede ser utilizada para que los pares que trabajaron juntos en un mismo grupo se evalúen mutuamente (evaluación intrapares) o bien, para de evaluaciones entre pares que no han trabajado juntos (evaluación interpares) (Förster, 2017). Esta última es útil para que, a partir de los comentarios del par, las expositoras o expositores puedan mejorar su presentación oral antes de realizarla.

EVALUACIÓN INTRAPARES

Indicador	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca
El grupo de trabajo tuvo una comunicación fluida durante el proceso de planificación de la presentación oral.				
Todos los integrantes del grupo estuvimos disponibles para asumir responsabilidades y tareas emergentes.				
Todos los miembros del grupo cumplimos con nuestras labores asignadas.				

EVALUACIÓN INTERPARES

Indicador	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca
El grupo de trabajo tuvo una participación equitativa en su presentación oral.				
La exposición sigue un hilo conductor claro y es fluida.				
Los conceptos utilizados en la exposición son explicados adecuadamente a la audiencia.				

- **Uso de pautas para la heteroevaluación**
  El uso de pauta para la heteroevaluación permite al equipo docente entregar retroalimentación experta a sus estudiantes. Este tipo de pauta es utilizada con mucha frecuencia en contextos universitarios, para evaluar distintos tipos de desempeño. Su aplicación supone una concepción jerárquica de la evaluación, pues el evaluador o evaluadora se constituye como una figura de autoridad disciplinar, capaz de emitir un juicio experto sobre el desempeño de otro que aprende.

Indicador	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El estudiante indica claramente cuál es el objetivo general de la investigación, hipótesis y/o preguntas de investigación.				
La presentación oral tiene un hilo conductor coherente que permite comprender el proceso de indagación llevado a cabo.				
En el inicio, el captador de atención es pertinente, atractivo y logra su objetivo.				

Las pautas presentan beneficios especialmente asociados al tiempo de confección, pero pueden requerir mayores esfuerzos de retroalimentación si se les compara con las rúbricas. Así, las ventajas y desventajas de la pauta como instrumento de evaluación son:

Ventajas	Desventajas
• Su construcción es considerablemente más rápida que la de una rúbrica. • Es útil para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. • Su aplicación es más rápida, pues no incluye descripciones para cada nivel de desempeño.	• Requiere de una retroalimentación adicional más extensa que en el caso de una rúbrica, para favorecer efectivamente la conformación de futuros aprendizajes. • Puede provocar mayores dudas en las y los estudiantes sobre el motivo de su calificación, pues es un instrumento menos autoexplicativo que la rúbrica.

Para concluir

Las pautas son especialmente útiles para incluir diversas perspectivas en el proceso de evaluación, ya sea la de los pares, la del propio estudiante o del equipo de docente. Su aplicación es recomendable sobre todo para etapas intermedias del proceso de desarrollo de una tarea. Por ejemplo, se puede utilizar antes de la presentación final para que los pares puedan entregarse recomendaciones de mejora o para promover la evaluación sobre el propio trabajo con el fin de perfeccionarlo antes de la instancia calificada.

3. Oportunidades de aprendizaje y retroalimentación

La evaluación, como actividad académica, tiene una carga simbólica importante: se trata de una instancia en que se juzga el desempeño de un sujeto a través de las acciones que lleva a cabo y/o el producto que presenta a partir de su trayectoria de aprendizaje. Dado que la evaluación tiene repercusiones concretas para los estudiantes, muchas veces tales instancias se convierten en un foco de estrés. Convertir la evaluación en una oportunidad que disminuya la ansiedad y favorezca el aprendizaje implica desarrollar estrategias que permitan abordarla desde su dimensión proyectiva; esto es, considerando los aprendizajes futuros que se podrán desarrollar a partir de ella. Para eso, la retroalimentación es un aspecto clave.

La retroalimentación (feedback) está muchas veces centrada en el desempeño pasado (respecto de algo que ya ocurrió) y con frecuencia identifica carencias o dificultades. En cambio, es posible pensar la retroalimentación en su dimensión prospectiva (feedforward) (Ibarra y Rodríguez, 2010), de manera que el centro esté en las recomendaciones para la mejora.

A continuación, se presentan algunos consejos útiles para la retroalimentación orientada a la mejora continua:

- **Considerar las dimensiones relevantes de la evaluación.** La retroalimentación es más efectiva cuando es focalizada, es decir, cuando se centra en lo más relevante y no en lo secundario. Así, si elementos como el formato, la puntualidad o el estilo no se relacionan con los objetivos de aprendizaje centrales de la tarea, es mejor no dedicar demasiado tiempo de la retroalimentación a ellos.

✗	✓
El formato es mejorable.	Amparo, tu exposición cuenta con una estructura donde se perciben claramente un inicio, un cuerpo y un cierre. ¡Buen trabajo!

- **Detallar lo suficiente.** Si la retroalimentación es imprecisa o demasiado general, será difícil de interpretar. Para que las y los estudiantes tengan claro qué es lo que se espera de su desempeño, es recomendable describir con precisión los juicios o recomendaciones que se establecen en la retroalimentación.

✗	✓
Muy formal.	Pedro, el lenguaje que utilizas se ajusta a una instancia de evaluación formal y a las especificaciones comunicativas y terminológicas propias de la disciplina. ¡Bien hecho!

- **Personalizar (en la medida de lo posible) la retroalimentación.** Es deseable que cada estudiante o cada grupo, según sea el caso, reciba una retroalimentación ajustada a su desempeño y necesidades particulares. Utilizar el nombre del estudiante es una buena estrategia, pues evidencia que la retroalimentación fue elaborada específicamente para él o ella, y permite tener presente que, más que un producto, estamos evaluando el desempeño de una persona.

✗	✓
Corregir errores para próxima presentación. Hay que trabajar en la coherencia.	Elisa, si bien tu forma de presentar ha mejorado, aún es necesario que corrijas aspectos relativos a la coherencia. Te sugiero estructurar la presentación desde lo general a lo particular; puedes apoyarte en la organización de tu PPT para mantener el hilo conductor.

- **Retroalimentar para mejorar.** Es importante comunicar lo que el estudiante debe hacer para superar una dificultad, más que centrarse en lo que no hizo.

	
El material de apoyo utilizado en la presentación estaba desordenado. Tenía demasiado texto y no siguió una secuencia clara.	Diego, recuerda que es necesario que el material de apoyo siga la estructura de la presentación, por lo que debe organizarse según inicio, cuerpo y cierre. Te sugiero sintetizar el texto para que no ocupe toda la diapositiva (puedes considerar no poner más de ocho líneas por diapositiva como regla general).

- **Potenciar la autonomía y la autorregulación.** Es recomendable fomentar que las y los estudiantes reflexionen sobre su propio desempeño. Una retroalimentación que plantee desafíos en vez de otorgar respuestas acabadas a modo de recetas puede promover la exploración e indagación autónoma por parte del estudiante.

	
Hay problemas para retener información. Sugiero hacer un mapa conceptual y presentarlo antes de la exposición oral para ayudar a la memoria.	Ximena, es recomendable que busques estrategias para retener información clave durante la presentación. ¿Sabes si hay temas que te cueste más recordar?, ¿o conceptos que te resulten más difíciles de retener? Piensa en posibles estrategias para superar esta dificultad.

- **Destacar lo positivo.** Poner el foco en los aspectos logrados, más que en aquellos por lograr, permite que los estudiantes consoliden ciertas habilidades y, a la vez, incrementen su seguridad en relación con sus desempeños futuros.

	
La presentación es poco clara, pues no sigue un hilo conductor; de todas formas, es posible percibir que maneja el tema.	Carlos, demuestras un gran manejo del tema, incluso dando a conocer detalles específicos propios de un dominio profundo. Sugiero que enriquezcas este aspecto delineando un hilo conductor que permita seguir la exposición sin problemas.



Para concluir

Es importante indicar que el proceso de evaluación para aprender no se limita a la asignación de una calificación. Lo más valioso de la evaluación es que los estudiantes conozcan qué han logrado y qué les falta por lograr. En ese sentido, la retroalimentación (feedback) y la retroalimentación prospectiva (feedforward) ayudan a poner de relevancia los aspectos logrados de una presentación realizada, pero también a identificar caminos para la mejora. Perfeccionar las propias habilidades para realizar presentaciones orales es un trabajo de toda la vida; por lo mismo, resulta fundamental contar con retroalimentaciones útiles que faciliten el aprendizaje y el progreso permanente.

Referencias

Anderson, L & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment.* London: King's College.

Craig, J. (2013). Designing and assessing writing and oral presentation assignments. En *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts* (pp. 90-99). New York: Routledge.

Förster, C. (2017). Los estudiantes como agentes de evaluación. En: C. Förster, (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes.* Santiago: Ediciones UC.

Goodrich H. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College Teaching, 53(1), 27-30.*

Ibarra, M. & Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 443-461.

Infante, M., Coloma, C. & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos, 38*(1), 149-160

Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhe, 23*(2), 1-13.

Moore, E. & Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* 63, 43-50

Núñez, P. & Oyanedel, M. (2009) La negociación temática en la co-construcción del conocimiento realizada por estudiantes universitarios. *Revista Signos, 42*(69), 51-62

Pose, R. y Trincheri, M. (2014). Examen final oral. En F. Navarro, (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades (pp. 239-284)* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Padilla, M. & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía, 66*(241), 467-485.

Sobre los autores

Leonor Armanet B. es Licenciada en Tecnología Médica, y Tecnóloga Médica con mención en Bioanálisis Clínico, Hematología y Medicina Transfusional, Magíster en Ciencias Biológicas mención Genética, Diplomada en Gestión de Calidad, Diplomada en Educación en Ciencias de la Salud, Diplomada en Desarrollo Organizacional y Diplomada en Docencia con uso de TICs. Además, ha cursado programas de formación en España y Francia. Es Profesora Asociada de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (UCH), donde se ha desempeñado como docente y profesional en Inmunohematología y Medicina Tranfusional. En esta casa de estudios fue Directora de la Escuela de Tecnología Médica, Senadora Universitaria por la Facultad de Medicina y presidenta de su Comisión de Docencia. También, fue Presidenta de la Asociación de Escuelas de Tecnología Médica de las Universidades Chilenas (ASOTEM). En el Ministerio de Salud, ha sido miembro de la Comisión Nacional de Sangre y Tejido. Actualmente, se desempeña como Directora del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile y como miembro del Directorio de la Red de Pregrado de las Universidades del Estado.

Marcelo Cárdenas Sepúlveda es Licenciado en Letras, Profesor de Lenguaje y Magíster en lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Su tesis de doctorado versa sobre el tratamiento de la oralidad en textos escolares de lengua chilenos. Ha ejercido docencia y coordinación académica en diversos colegios. Profesor asistente adjunto de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Finis Terrae, ha dictado cátedras de lingüística, de alfabetización académica y de edición, entre otros. Durante más de diez años se ha vinculado al mundo del texto escolar como autor, consultor, editor y coordinador editorial. Actualmente, junto con sus tareas académicas, se desempeña como subdirector editorial en Santillana Chile. Contacto: mcardens@uc.cl

Karen Mariángel es Licenciada en Letras, Profesora de Castellano y Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es académica del Departamento de Estudios Pedagógicos en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, donde se enfoca en el área de las prácticas pedagógicas. Además de sus labores como Profesora de Educación Media, se ha desempeñado como autora de textos escolares y ha participado en distintas instancias abocadas a la evaluación, selección y medición en el sistema educacional chileno. Contacto: karen.mariangel@uchile.cl

Soledad Montes es Magíster en Psicología Educacional, Psicóloga, Licenciada en Letras y Diplomada en Alfabetización Académica por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Se desempeñó por varios años como docente en cursos de escritura en el nivel universitario y fue coordinadora del Programa de Escritura Disciplinar y del Programa Virtual de Habilidades Comunicativas Escritas de la PUC. Es secretaria y miembro fundador de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Actualmente se desempeña como profesional del Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas de la Universidad de Chile. Sus intereses de investigación se vinculan con el rol de los pares en el desarrollo de la escritura, el aprendizaje de la escritura a través de plataformas virtuales y el desarrollo de la escritura a lo largo del currículum. Contacto: mariamontes@uchile.cl

Federico Navarro es Licenciado en Letras, Diplomado en Estudios Avanzados y Doctor en Lingüística. Se desempeña como profesor asociado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (Chile). Es investigador principal de dos proyectos financiados sobre escritura y aprendizaje en educación superior (FONDECYT y CNED) y coinvestigador de un proyecto financiado sobre escritura e historia (FONDECYT). Es Presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) y ha participado en más de 70 congresos de su especialidad. Fue creador del Programa de Escritura en la Escuela (Buenos Aires, Argentina). Es editor de manuales de escritura como "Manual de escritura para carreras de humanidades" (2014) y "Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad" (2018), entre alrededor de 100 publicaciones científicas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Holanda, México, España, Perú, Portugal y Suiza. Contacto: navarro@uoh.cl

Christopher Thaiss es Doctor y Profesor Emérito de Estudios de la Escritura de la University of California, Davis (Estados Unidos). Fue el primer director estable del Programa de Escritura de esa misma universidad (2006–2011), y también se desempeñó como director del Programa de Doctorado con énfasis en escritura, retórica y estudios de la composición y del Davis Center for Excellence in Teaching and Learning. En sus 40 años de enseñanza y gestión universitaria, dictó cursos de posgrado en enseñanza, teoría, investigación y gestión de programas de escritura, al tiempo que dirigió centros y programas de escritura a través del currículum y en las disciplinas (WAC/WID). También es miembro del servicio de consultoría y evaluación del U.S. Council of Writing Program Administrators. Es autor, coautor o editor de 12 libros, entre ellos "Writing Science in the 21st Century" (Broadview Press), de inminente publicación, que se basa en su experiencia de enseñanza de escritura STEM en UC Davis. Ha trabajado como consultor nacional e internacional para el diseño y funcionamiento de programas de escritura. Contacto: cjthaiss@ucdavis.edu


UNIVERSIDAD
DE CHILE

Aprendizaje
Pregrado | UChile

